

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Mitä lapset opettavat vanhemmille?**  
Vanhemmuuden oppimiskokemukset osaamisen voimavarana

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
MARIA HUHTALA  
Syyskuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MARIA HUHTALA: Mitä lapset opettavat? Vanhemmuuden oppimiskokemukset osaamisen voimavarana

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 97 sivua, 7 liitesivua

Syyskuu 2018

---

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää millaisia oppimisprosesseja vanhemmuuskokemus aikuisessa käynnistää, mitä tietoja, taitoja ja osaamista sen kautta on saavutettu sekä onko näitä voitu soveltaa myös muissa konteksteissa. Oma kokemukseni vanhemmuudesta, hiljainen tieto kiinnostukseni kohteena sekä lapsuudessa kuultu sanonta siitä, että lapset opettavat vanhempiaan, toimivat lähtökohtana tälle työlle. Tutkimuskohteeni kuuluu elinikäisen oppimisen piiriin, on informaalia eli epämuodollista oppimista luonteeltaan ja tapahtuu arjessa usein muun toiminnan ohessa.

Haastattelin tutkimustani varten kahdeksaa vanhempaa, jotka halusivat jakaa kokemuksiaan vanhemmuuskokemuksen käynnistämästä oppimisestaan. Koska vanhemmuuskokemuksen kautta opitun sanallistaminen oli haastavaa ja sisälsi paljon hiljaisen tiedon alueelle lukeutuvaa osaamista, käytin haastattelumenetelmänä aktiivista haastattelua, jonka vahvuutena on se, että se sallii haastattelijalle aktiivisen roolin keskustelijana antaen siten enemmän tilaa pohdinnalle ja uusien oivallusten syntymiselle mikä voi edesauttaa oman hiljaisen osaamisen tunnistamista ja artikuloimista. Ryhmittelin haastatteluaineiston oppimispuheen eri aihepiireihin muodostaen näin kategorioita, joita analysoin laadullisen teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin pyrkien tunnistamaan siitä eri tasoisia oppimisprosesseja Knud Illerisin (2004) oppimisen teorian ja Knud Illerisin (2014) ja Jack Mezirowin (1991) transformatiivista oppimista koskevien teoriajäsenysten avulla. Teoriakehystäni täydensin myös muilla teorioilla, kuten Michael Polanyin (1958) ja Auli Toomin (2008) hiljaista tietoa, Victoria Marsickin ja Karen Watkinsin (1990) informaalia ja satunnaista oppimista sekä Gregory R. Mayon (2017) ja Martti Puohiniemen (2002) arvoja ja asenteita koskevilla teoretisoinneilla.

Vanhemmuuskokemus oli käynnistänyt tässä aineistossa oppimisprosesseja kaikilla Knud Illerisin (2004) nimeämällä tasoilla ja osoittautui näin hyvin laaja-alaista oppimista tuottavaksi elämänvaiheeksi, joka kattaa oppimisen yksittäisistä konkreettisista taidoista syviin identiteettiä muovaaviin prosesseihin. Tähän työhön haastatellut vanhemmat kokivat vanhemmuuskokemuksensa kautta oppimansa asiat merkittäviksi, ja voineensa hyödyntää saavutettua osaamistaan myös kodin ulkopuolella, esimerkiksi työelämässä. Työni tulokset ovat suuntaa antavia, mutta samassa linjassa myös aiempien aiheesta tehtyjen tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan ihmiset pitävät vanhemmuutta ja sen kautta oppimiaan asioita hyvin merkittävinä itselleen. Haastateltavat tässä työssä ja aiemmissa tutkimuksissa kokivat vanhemmuuden kautta kehittyneensä esimerkiksi paremmiksi vuorovaikutustaidoiltaan, organisointi kyvyiltään, kärsivällisemmiksi ihmisiksi ja paremmiksi hallitsemaan kokonaisuuksia. Lisäksi tämän tutkimuksen aineisto osoitti, että vanhemmuuskokemus muovaa myös ihmisten arvomaailmaa ja sitä kautta asenteita itseään ja muita kohtaan armollisemmiksi ja suvaitsevaisemmiksi sekä kehittää laajempaa ymmärrystä ja myötätuntoa kotiarjessa kohdattujen haastavien tilanteiden ja epäonnistumisten kautta. Tämän tutkimusaineiston vanhemmat olivat myös oppineet omista rajoistaan sekä sietämään epämukavuutta ja kehittyneet paremmiksi ihmistuntijoiksi. Vanhemmuuden kautta saavutettu osaaminen on merkittävä osa ihmisen elinikäistä oppimista, mutta jää usein vaille huomioita, koska se tapahtuu arjen ympäristöissä ja sisältää paljon osaamista, joka on hiljaista luonteeltaan.

Avainsanat: vanhemmuus, osaaminen, transformatiivinen oppiminen, hiljainen tieto

# Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPPIMINEN INHIMILLISENÄ TOIMINTANA .....</b>	<b>7</b>
2.1	AIKUINEN OPPIJANA .....	8
2.2	KOTI ARKIPÄIVÄN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ .....	8
2.3	OPPIMISEN KOLME ULOTTUVUUTTA JA KAKSI PROSESSIA .....	9
2.4	OPPIMISEN ESTEET .....	11
<b>3</b>	<b>NELJÄ ERI TASOISTA OPPIMISPROSESSIA .....</b>	<b>13</b>
3.1	HILJAISEN TIEDON KEHITTYMINEN OSANA AIKUISEN KUMULATIIVISTA OPPIMISPROSESSIA .....	13
3.2	ASSIMILATIIVINEN OPPIMISPROSESSI UUDEN TIEDON LISÄÄMISENÄ AIEMPAAN TIETOON .....	15
3.3	AKKOMODATIIVINEN OPPIMISPROSESSI TIETORAKENTEEN MUOKKAAJANA .....	15
3.4	TRANSFORMATIIVINEN OPPIMISPROSESSI IDENTITEETIN MUOKKAAJANA .....	16
3.5	ARVOT, ASETEET JA EMPATIA PERSOONALLISUUSKERROKSEN OSATEKIJÖINÄ .....	21
3.6	REFLEKTIO OSANA OPPIMISPROSESSIA JA KOMPETENSSI TAITAVAA TOIMINTAA ILMENTÄVÄNÄ KÄSITTEENÄ ....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET JA YHTEENVETO VALITUISTA TEORIA LÄHTÖKOHDISTA .....</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTON KERUU .....</b>	<b>28</b>
5.1	AKTIIVINEN HAASTATTELU TIEDONKERUUMENETELMÄNÄ .....	30
5.2	SISÄLLÖNANALYYSI AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄNÄ .....	33
5.3	AINESTON ESITTELY .....	36
<b>6</b>	<b>KOTIARJEN HALLINTA .....</b>	<b>39</b>
6.1	KOKONAISUUDEN HALLINTA KOTIARJESSA .....	39
6.2	LAPSEN HAVAINNOINTI .....	41
6.3	LAPSEN PÄIVÄRYTMI .....	42
6.4	KONKREETTISET TAIDOT .....	43
6.5	KODIN ULKOPUOLISET AIKATAULUT .....	44
<b>7</b>	<b>ITSETUNTEMUS .....</b>	<b>47</b>
7.1	YDINIDENTITEETTI .....	47
7.2	PERSOONALLISUUSKERROS .....	49
7.2.1	Arvot .....	49
7.2.2	Asenteet .....	51
7.2.3	Sosiaaliset osatekijät .....	60
7.3	MIELTYMYSKERROS .....	63
7.3.1	Konfliktit ja haastavat tilanteet .....	64
7.3.2	Sietokyky ja kärsivällisyys .....	65
7.3.3	Itsereflektio ja roolimallit .....	67
<b>8</b>	<b>VANHEMMUUSKOKEMUKSEN KAUTTA OPITUN SOVELTAMINEN .....</b>	<b>69</b>
8.1	AJANKÄYTÖN HALLINTA .....	69
8.2	IHMISTUNTEMUS – TOIMINTA .....	71
8.3	IHMISTUNTEMUS – TIETOPOHJA .....	74
<b>9</b>	<b>TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>76</b>
9.1	MITÄ VANHEMMAT OLIVAT KOKENEET OPPINEENSA JA OVATKO HE VOINEET SOVELTAA OPPIMAANSA ESIMERKIKSI TYÖELÄMÄSSÄ .....	77
9.2	OPPIMISEN TASOT AINEISTOSSA KNUD ILLERISIN JAOTTELUN MUKAAN .....	79
9.2.1	Kumulatiivinen oppiminen aineistossa .....	79
9.2.2	Assimilatiivinen oppiminen aineistossa .....	80
9.2.3	Akkomodatiivinen oppiminen aineistossa .....	81
9.2.4	Transformatiivinen oppiminen aineistossa .....	83
<b>10</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>87</b>

# 1 JOHDANTO

Sanotaan, että lapset opettavat vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan. Kuullessani tämän lapsena ihmettelin mitä aikuiset oikein tarkoittivat. Nyt kahden lapsen vanhempana ymmärrän mistä on kyse ja voin yhtyä edellä mainittuun sanontaan, koska koen itsekin oppineeni lapsiltani paljon. Pohdittuani oppimaani ja keskusteltuani muiden vanhempien kanssa siitä mitä olimme oppineet, havaitsin, että opitun sanallistaminen oli haastavaa ja asian voisi hyvin kiteyttää Michael Polanyin (1966) sanoihin ”tiedämme enemmän, kuin osaamme kertoa” (Polanyi 1966, 4). Edellä kuvatusta tuli lähtökohta tälle työlle. Tarkoitukseni on erilaisten teoriajäsennysten kautta pyrkiä sanoittamaan vanhemmuuskokemuksen kautta opittua tutkimalla sitä millaisia oppimisen prosesseja vanhemmuuden aikuisessa käynnistämä kasvuprosessi pitää sisällään ja mitä aikuinen niiden kautta oppii.

Miten sitten tutkia vaikeasti sanallistettavaa aihetta? Eräs tapa on tutkia ihmisten omia kokemuksia ja ymmärrystä omasta oppimisestaan. Tässä työssä keräsin kahdeksan aikuista käsittävän haastatteluaineiston aktiivista haastattelumenetelmää (ks. Holstein & Gubrium 1995) käyttäen, joka menetelmänä mahdollistaa haastateltavan aktivoimisen ja antaa näin paremmat mahdollisuudet artikuloida vaikeasti hahmotettavia ja sanallistettavia aiheita. Tarkoitukseni on selvittää tämän haastatteluaineiston avulla mitä haastatteleman vanhemmat ovat itse kokeneet oppineensa vanhemmuuden kautta ja ovatko he voineet soveltaa oppimaansa muissa konteksteissa esimerkiksi työelämässä sekä minkälaisia oppimisprosesseja aineistosta voidaan tunnistaa.

Lähdin tarkastelemaan vanhemmuuskokemuksen käynnistämää oppimista, pyrkimällä hahmottamaan millaisista oppimisen prosesseista on kyse ja valitsin pääasialliseksi tarkasteluni apuvälineeksi Knud Illerisin (2004) oppimisen teorian, koska se yhdistää selkeällä tavalla oppijan mielensisäiset ulottuvuudet ja prosessit vuorovaikutukseen oppijan ympäristön kanssa ja jaottelee oppimisprosessit neljään eri tasoon sen mukaan mitä kognitiivisia rakenteita ne muokkaavat. Niiltä osin joilta Illerisin (2004) teoria ei anna riittäviä välineitä hahmottaa vanhemmuudessa tapahtuvia oppimisprosesseja tai niiden kautta syntyvää osaamista, olen tukeutunut muiden muassa Jean Piagetin (1985) ja Jack Mezirowin (1991) teoriajäsennyksiin koskien oppimisen tasoja ja Victoria Marsickin ja Karen Watkinsin (1990) teoretisointeihin koskien formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa informaalia oppimista. Arvojen ja asenteiden osalta olen hyödyntänyt Gregory R. Mayon

(2017) ja Martti Puohiniemen (2002) sekä hiljaiseen tietoon liittyen Michael Polanyin (1958), Auli Toomin (2008) ja Harry Collinsin (2010) näkemyksiä ja teorioita.

Tutkimuskohteenani ovat siis ne oppimisen prosessit, joita vanhemmuus aikuisessa käynnistää sekä tiedot, taidot ja osaaminen, joita he näiden prosessien myötä ovat kokeneet saavuttaneensa. Lisäksi pyrin selvittämään ovatko vanhemmat voineet hyödyntää oppimiaan asioita kodin ulkopuolella esimerkiksi työelämässä ja käsittelen pohdinnassa sitä kuinka merkittäväksi vanhemmat ovat nämä oppimisprosessit kokeneet sekä miten niiden kautta kehittynyt osaaminen suhteutuu työelämän uusiin osaamisvaatimuksiin. Voidaan katsoa, että tutkimuskohteeni kuuluu elinikäisen oppimisen piiriin, on informaalia eli epämuodollista oppimista luonteeltaan ja lukeutuu arkipäivän oppimisen osa-alueelle. Lisäksi tieto, taidot ja osaaminen, jota oppimisella saavutetaan sisältää paljon hiljaista tietoa ja on siksi vaikeasti sanallistettavaa. Lapsi–vanhempi -suhteessa tapahtuvaa oppimista ja kasvua on kasvatustieteissä tarkasteltu perinteisesti lapsen näkökulmasta, mutta tämän työn tarkoitus on asettaa tuo kasvatussuhde tarkastelun kohteeksi aikuisen oppimisen ja kasvun kannalta. Siten tässä työssä tätä aikuisen kasvuprosessia tarkastellaan kasvatustieteen ja erityisesti aikuiskasvatustieteen näkökulmasta.

Tutkimuksia vanhemmuudesta oppimiskokemuksena ja kodista aikuisen oppimisympäristönä ei löydy kovin paljon. Kasvatustieteessä kotia oppimisympäristönä on tutkittu lähinnä lapsen näkökulmasta ja aikuisten informaaleja oppimisympäristöjä enemmän työelämään ja vapaaseen sivistystyöhön liittyen. Tutkimuksia vanhemmuudesta löytyy enimmäkseen psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta liittyen erilaisiin vanhemmuuden haasteisiin. Esimerkiksi vanhemmuuden ja työelämän välisiä suhteista on tutkittu paljon, mutta näissäkään tutkimuksissa ei aiemmin ole paneuduttu niinkään vanhemmuuden kehittämään osaamiseen, kuin työn ja perheen yhteensovittamisen haasteisiin. Tässä mainittakoon kuitenkin Laura Gravesin, Marian Rudermanin ja Patricia Ohlotin (2007) tutkimus perheroolien vaikutuksesta johtajiin, joka osoitti, että vanhemmuuden kautta opitut taidot ovat hyödyllisiä myös työelämässä ja, että perhe ei ole työntekijälle haitta kuten oli arveltu (ks. Graves, Ruderman & Ohlot 2007) sekä Kirsi Pihan (2011), äitijohtaja jonka tulokset ovat samansuuntaisia ja jossa hän haastaa myös yleistä käsitystä siitä, että äitien olisi hyvin vaikeaa ellei peräti mahdotonta työskennellä haastavissa johtotehtävissä perheen ja työn yhteensovittamisen asettamien haasteiden takia (ks. Piha 2011).

Vanhemmuutta aikuisen oppimiskokemuksena on kasvatustieteellisestä näkökulmasta tutkittu kohtalaisen vähän. Sitä ovat tutkineet esimerkiksi Tuula Piensoho väitöskirjassaan ”Äitiyden alkumetrit: Naisten raskaudelle ja synnytykselle antamat merkitykset ja oppimiskokemukset” (Piensoho 2001), jossa hän tutkii äitiyttä oppimiskokemuksena erityisesti raskauden ja synnytyksen kontekstissa sekä Hanna Mustajärvi pro gradu -tutkielmassaan ”Vanhemmuudessa oppimisen

tarinat” (Mustajärvi 2013), jonka keskiössä taas ovat vanhemmuuden oppimiskokemukset narratiivisesta perspektiivistä ja Tiina Haikola pro gradu -tutkielmassaan ”Oppiminen on elämää. Aikuisten oppimiskokemuksia arkielämän ympäristöissä” (Haikola 2006), joka tutkii vanhemmuutta yhtenä aikuisen arkipäivän oppimiskokemuksista.

Työelämässä on tapahtunut merkittäviä muutoksia viime vuosikymmeninä minkä vuoksi puhutaan myös työelämän murroksesta. Toisaalta on paljon työttömyyttä, mutta samaan aikaan kilpaillaan myös osaavasta työvoimasta. Aikuisten koulutus ja oppiminen ovat nousseet työelämän murroksen myötä keskeisiksi teemoiksi myös julkisessa työelämäkeskustelussa. Yhtäältä laajenevat kansainväliset työmarkkinat ja toisaalta markkinasuuntautunut ajattelutapa ovat johtaneet muutoksiin myös koulutuksen saralla, koska uudenlaiset työtehtävät vaativat uudenlaista osaamista ja jatkuvasta kouluttautumisesta on tullut yhteiskunnassamme keskeinen ilmiö aikuisuudessa (ks. Filander 2006, Julkunen 2008, Jakonen 2015). Oppimisen käsite on laajentunut koskemaan kaikkea ihmisen olemista ja sen myötä myös kiinnostus arkipäivän oppimista ja muodollisen koulutuksen ulkopuolella hankittuja taitoja kohtaan on kasvanut ja tämä haastaa myös aikuiskoulutuksen kenttää (ks. Nurminen & Pennanen 2007, Jarvis 2007 ja Illeris 2007). Tämä työ pyrkii omalta osaltaan valottamaan vähän tutkittua aikuisten arkipäivän oppimisen osa-aluetta ja sanoittamaan vaikeasti artikuloitavaa osaamista. Tutkimukseni tarkoitus on tuottaa näin alustavaa tietoa niistä oppimisprosesseista, joita vanhemmuus ihmisessä käynnistää ja siitä osaamisesta, jota näiden prosessien seurauksena kehittyi.

## 2 OPPIMINEN INHIMILLISENÄ TOIMINTANA

Oppiminen inhimillisenä toimintana nähdään nykykäsitysten valossa tietojen ja taitojen kartuttamisen lisäksi myös ihmisen sisäisten ja ulkoisten prosessien tuottamaksi kasvuksi, joka jatkuu läpi elämän (ks. Mezirow 1991, Illeris 2004 ja Jarvis 2009). Oppiminen kattaa kaikki ne kehityskulut, jotka johtavat verrattain pysyviin muutoksiin ihmisen kapasiteetissa ja kyvyissä, olivat ne sitten luonteeltaan motorisia, kognitiivisia, emotionaalisia, sosiaalisia tai motivaatioon ja asenteisiin liittyviä (Illeris 2004, 17). Nämä kehityskulut ovat luonteeltaan sekä kokemuseräisiä että olemassaoloa koskevia ja ihminen on oppimisprosessissa mukana aina kokonaisvaltaisena fyysisenä ja psyykkisenä olentona (Jarvis 2009, 25). Ihmisen tarve ymmärtää kokemuksiaan on hänen ehkä kaikkein inhimillisin piirteensä ja voidakseen toimia tarkoituksenmukaisesti hänen täytyy ymmärtää kokemuksiaan (Mezirow 1991, 10). Ihminen oppii esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden kautta, joissa saamansa havainnot ja kokemukset hän yhdistää osaksi elämäkokemustaan ja oppimisprosessin tuloksena rakentuu jatkuvasti muuttuva ja kokeneempi ihmisyksilö (Jarvis 2009, 25, ks. myös Paane-Tiainen 2000, 6).

Peter Jarvis (2009), Knud Illeris (2004) ja Jack Mezirow (1991) käsittävät kaikki oppimisen kokonaisvaltaiseksi ihmisen sisäisten ja ulkoisten prosessien tuottamaksi kasvuksi, joka tallennetaan ja jota muokataan mielen rakenteisiin sopivaksi. He näkevät oppimisen perustavaa laatua olevaksi inhimillisen toiminnan piirteeksi, joka jatkuu läpi elämän. (Jarvis 2009, Illeris 2004 ja Mezirow 1991.) Tästä näkemyksestä käsin voi päätellä, että myös vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksessa käynnistyy oppimisprosesseja sekä lapsessa että aikuisessa. Se millaisista prosesseista on kyse, ei ole yksiselitteistä johtuen siitä, että olemme ainutlaatuisia yksilöitä erilaisine kokemuksinemme ja ominaisuuksinemme. Oppimisen prosesseja voidaan tarkastella esimerkiksi sen mukaan, miten ne muokkaavat yksilön mielen sisäisiä rakenteita ja jaotella niitä sen mukaan minkä tasoisesta oppimisesta on kyse. (Ks. Jarvis 2009 ja Illeris 2004.) Lisäksi voidaan tarkastella sitä minkälaisissa ympäristöissä ja olosuhteissa oppimista syntyy tai miten ympäristö vaikuttaa oppimiseen (ks. Marsick & Watkins 1990).

## *2.1 Aikuinen oppijana*

Aikuisilla on usein paljon edeltävää elämäkokemusta ja oppimista ja tämä kaikki vaikuttaa heidän tapaansa käsittää ja ymmärtää ympäröivää maailmaa. Oppijoina aikuiset ovat nuoriin verrattuna sen vuoksi usein heterogeenisempi ryhmä sekä iältään että elämäntilanteeltaan ja omaavat usein myös kirjavamman koulutustaustan ja työkokemusta (Paane-Tiainen 2000, 15 ja Mezirow 1991, 12). Tämän vuoksi heidän oppimistarpeensa poikkeavat enemmän toisistaan verrattuna nuorempiin oppijoihin. Aikuisten kohdalla oppimisessa korostuvat nuoriin verrattuna elämäkokemusten kautta saatu tieto sekä muistin ja tiedonkäsittelykyvyn erot. Aikuisilla muistin toiminta heikentyy, mutta toisaalta kehittyneemmät tiedonkäsittelykyvyt auttavat kokonaisuuksien hahmottamisessa ja elämäkokemus asioiden monimutkaisten kytkentöjen ymmärtämisessä (Paane-Tiainen 2000 15-16 ks. myös Levonen & Kauppila 2008, 109.)

Aikuisen tarpeet oppimiselle ovat usein sidoksissa ikään, aiempiin oppimiskokemuksiin sekä elämänmuutoksiin ja oppimiseen liittyy myös eräänlainen elämäntilanteen elementti, koska oppiminen antaa aina mahdollisuuden muutokseen. Oppijan maailmankuvalla ja aiemmilla toimintamalleilla sekä kiinnostuksella on myös suuri merkitys itse oppimisprosessin kannalta (Paane-Tiainen 2000, 6 ja 14.) Kun pohditaan vanhemmuuden kautta tapahtuvaa oppimista, tämä aikuisoppijoiden heterogeenisuus on hyvä pitää mielessä. Ihmiset ovat paitsi persoonaltaan myös elämäntilanteiltaan ja kokemuksiltaan hyvin erilaisia tullessaan vanhemmiksi ja siksi heidän valmiutensa ja kehityshaasteensa saattavat poiketa toisistaan paljonkin.

## *2.2 Koti arkipäivän oppimisympäristönä*

Oppiminen tapahtuu aina jossakin paikassa ja kontekstissa ja on siksi luonteeltaan myös sosiaalista ja yhteiskunnallista. Vuorovaikutuksen kautta tämä konteksti tulee osaksi oppimista ja näin oppiminen heijastaa aina niitä sosiaalisia ja yhteiskunnallisia tilanteita joissa se tapahtuu. Käytännössä tämä vuorovaikutusulottuvuus oppimisessa voi oppijalle saada useita muotoja. Näitä ovat havainto, tiedonsiirto, kokemus, matkiminen, toiminta ja osallistuminen. Mitä enemmän aktiivisuutta ja sitoutumista tähän sisältyy, sitä laajemmat oppimismahdollisuudet elämäntilanteissa. (Illeris 2007, 122).

Oppimista voi tapahtua monenlaisissa ympäristöissä ja tilanteissa ja esimerkiksi Victoria Marsick ja Karen Watkins (1990) jaottelevat oppimista sen mukaan muodolliseen (formal), epämuodolliseen (informal) ja satunnaiseen (incidental) oppimiseen. (Marsick & Watkins 1990, 6.) Muodollista eli formaalia oppimista kuvaa suunnitelmallisuus ja järjestyneisyys ja se tapahtuu usein



oppilaitoksissa tai koulutukseen suunnitelluissa ympäristöissä ollen samalla jonkin koulutusorganisaation järjestämää ja kustantamaa. Epämuodollinen eli informaali oppiminen taas tapahtuu useimmiten muodollisesti järjestetyn koulutuksen ulkopuolella. Sen merkittävä ero muodolliseen oppimiseen on siinä, että vastuu oppimisesta on kokonaan oppijalla itsellään. (Marsick & Watkins 1990, 12.)

Satunnainen oppiminen tai oheisoppiminen (incidental learning) on epämuodollisen oppimisen eräs osa-alue, jolle tyypillistä on epäsuunnitelmallisuus muuhun epämuodolliseen oppimiseen verrattuna. Epämuodollinen oppiminen voi nimittäin olla myös tavoitteellista ja siihen voidaan kannustaa tai sitä voi tapahtua vaikka ympäristö ei oppimista erityisesti edistäisikään. Satunnainen oppiminen taas syntyy usein jonkin muun toiminnan sivutuotteena, esimerkiksi työtehtävän suorittamisen yhteydessä, vuorovaikutuksessa, ympäröivän kulttuurin aistimisessa, yrityksen ja erehdyksen kautta ja jopa muodollisen eli formaalin oppimisen sivutuotteena. (Marsick & Watkins 1990, 12). Satunnaista oppimista voi siis tapahtua myös instituutioissa ja tämä erottaa sen muusta epämuodollisesta oppimisesta.

Satunnainen oppiminen ei Marsickin ja Watkinsin (1990) mukaan ole koskaan tavoitteellista ja se on harvoin selkeästi ilmaistavissa (explicit). Se on rajoittunut siihen yhteyteen missä se jonkin muun toiminnan oheistuotteena on syntynyt. Satunnainen oppiminen on hiljaista (tacit) luonteeltaan siinä missä muu epämuodollinen oppiminen voi olla myös näkyvää. Satunnaista oppimista tapahtuu lähes aina jokapäiväisten kokemusten yhteydessä vaikka ihmiset harvoin ovat siitä tietoisia. (Marsick & Watkins 1990, 8–12.) Koti oppimisympäristönä voidaan siis määritellä edellä kuvatun mukaan epämuodolliseksi oppimisympäristöksi ja siellä tapahtuva oppiminen suurimmalta osin epämuodolliseksi ja satunnaiseksi oppimiseksi.

## *2.3 Oppimisen kolme ulottuvuutta ja kaksi prosessia*

Knud Illerisin (2007) teoria oppimisen kolmesta ulottuvuudesta ja kahdesta samanaikaisesta prosessista pyrkii kuvaamaan kokonaisvaltaisesti oppimisprosessin monimutkaista ja moniulotteista luonnetta. Oppimiseen perinteisesti liitetyn kognitiivisen ulottuvuuden lisäksi Illerisin teoria huomioi myös emotionaalisen ulottuvuuden ja vuorovaikutuksen ympäristön kanssa eli sosiaalisen ulottuvuuden. Näistä kolmesta ulottuvuudesta ja niiden välisistä yhteyksistä eli ulkoisesta ja sisäisestä prosessista on Illerisin mukaan kyse kaikessa oppimisessa. (Illeris 2007, 22–29.)

Oppimisprosessia voidaan siis teoreettisesti tarkastella kahtena erillisenä ja eri tasoilla tapahtuvina prosesseina kolmen eri ulottuvuuden välillä, mutta käytännössä niitä ei voi erottaa toisistaan (Illeris 2004, 21). Teoreettisesti tarkasteltaessa voidaan kuitenkin puhua yksilötasolla

tapahtuvasta sisäisestä tai psykologisesta prosessista, joka on käynnissä yksilön kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden välillä. Tätä prosessia Illeris (2007) nimittää myös omaksumis (acquisition) prosessiksi ja sen tarkoitus on käsitellä ympäristöstä tulevien impulssien käynnistämiä muutoksia emotionaalisella ja kognitiivisella ulottuvuudella. Sen avulla yksilö säätelee tahtotilaansa, motivaatiotaan ja psyykkistä energiaansa siten, että uuden tiedon vastaanottaminen ja käsittely erilaisiksi rakenteiksi onnistuu ja rakentuu tiedoiksi, taidoiksi ja ymmärrykseksi. (Illeris 2007, 22–29.)

Toinen samanaikaisesti tapahtuva prosessi voidaan nimetä ulkoiseksi tai vuorovaikutus prosessiksi, joka tapahtuu ympäristötasolla ja on käynnissä yksilön ja hänen ympäristönsä välillä eli yhdistää sosiaalisen ulottuvuuden emotionaaliseen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen. Tätä prosessia Illeris (2007) nimittää vuorovaikutusprosessiksi, jonka kautta yksilö on yhteydessä sosiaalisen, kulttuurisen ja materiaalsen ympäristönsä kanssa ja saa virikkeitä sekä sopeutuu ympäristöönsä. Sosiaalisen ulottuvuuden kautta kehittyy yksilön sosiaalisuus ja kyky liittyä yhteisöön ja yhteiskuntaan sekä taito tehdä yhteistyötä. (Illeris 2007, 22–29.)

Oppimisprosessin eri ulottuvuuksien tarkastelun kautta syntyy käsitys siitä, miten yksilö toimii ja sopeutuu ympäristöönsä. Kognitiivisesta ulottuvuudesta voidaan puhua myös sisältöulottuvuutena, koska se käsittää kaiken opitun ja sen kautta yksilö pyrkii luomaan merkityksiä ja vastaamaan haasteisiin. Voidaan myös puhua yksilön yleisestä toimintakyvystä, joka syntyy tämän ulottuvuuden kautta. Emotionaalisesta ulottuvuudesta taas voidaan käyttää myös nimitystä virike ulottuvuus, jolla Illeris (2009) tarkoittaa sitä, että emotionaalinen puoli, joka käsittää tunteet ja tahdon tuottaa oppimisprosessin vaatiman psyykkisen energian sekä huolehtii psyykkisestä tasapainosta. Emotionaalisen ulottuvuuden yhteydessä voidaan puhua myös yksilön herkkyydestä, jonka avulla yksilö säätelee psyykkistä tasapainotilaansa ja reagoi ympäristöstään tuleviin vaikutteisiin. Yksilö myös suuntaa oppimisprosesseissa tarvittavaa sisäistä energiaansa emotionaalisen ulottuvuuden kautta. Kognitiivinen ja emotionaalinen ulottuvuus ovat jatkuvasti yhteydessä ja vaikuttavat toisiinsa sisäisen psykologisen prosessin kautta. (Illeris 2009, 8–11.)

Tässä työssä käytän tätä Knud Illerisin (2004) oppimisen teoriaa apuna vanhemmuuden kautta käynnistyvien oppimisprosessien hahmottamisessa. Vaikka oppimista nykykäsitysten valossa tapahtuu jatkuvasti kaikkialla ja se on perustavaa laatua oleva osa ihmisenä olemista ja ihmisen sopeutumista ympäristöönsä, voivat oppimisen tulokset olla toisenlaisia, kuin mitä yksilö on tavoitellut tai ympäristö odottanut.

## 2.4 Oppimisen esteet

Aina oppiminen ei ole sitä mitä on tavoiteltu ja silloin kyse on joko oppimisprosessia estävästä tai sitä vääristävästä ilmiöstä. Knud Illeris (2004) nimeää neljä tällaista ilmiötä, jotka ovat: virheellinen oppiminen (mislearning), vastustus (resistance), puolustautuminen (defence) ja sen eri muodot sekä hänen arkipäivän tietoisuudeksi nimittämänsä ilmiö. Kaikki nämä toimivat omalla tavallaan tavoiteltua oppimista estävästi tai vääristävästi (Illeris 2004, 99–115.)

Virheellinen oppiminen on usein seurausta keskittymisen puutteesta tai väärinymmärryksestä ja se on oppimisen esteenä kohtalaisen helppo poistaa, kun se vain huomataan ja virheellinen tieto korjataan. Jos virheellinen oppiminen jää huomaamatta se voi johtaa myös jatkossa väärään tietoon ja väärin käsityksiin. Persoonallisella tasolla virheellisestä oppimisesta voi aiheutua vakavia seurauksia, jolloin se voi johtaa psykologisiin ongelmiin. (Illeris 2004, 99–115.) Tällä viitataan sellaisiin virheellisiin tulkintoihin tai väärinkäsityksiin, jotka koskevat esimerkiksi kehittyvän lapsen kuvaa itsestään. Lapsi voi esimerkiksi virheellisesti oppia olevansa huonompi kuin muut, jos hän ei esimerkiksi menesty koulussa yhtä hyvin tai hän poikkeaa esimerkiksi ulkoiselta olemukseltaan valtavirrasta. Tällainen virheellinen oppiminen voi johtaa vääristyneeseen omakuvaan ja siten myös vaikeisiin psykologisiin ongelmiin.

Vastustus tai vastarinta oppimisen esteenä syntyy oppijassa usein itse oppimistilanteessa. Kyseessä voivat olla joko henkilökohtaiset tai yleiset syyt ja kun oppimistilanne käynnistää tällaisen vastustuksen on seurauksena usein vihamielisyyttä. Tilanne on haastava opettajalle, mutta Illerisin (2004) mukaan vastustus on kuitenkin myös mahdollisuus, koska se voi käynnistää oppijassa rakentavia ja poikkeuksellisia prosesseja, joiden seurauksena tapahtuu tärkeää kehitystä persoonallisella tasolla. (Illeris 2004, 99–115.)

Defensiivistä puolustautumista Illeris (2004) kuvaa oppimisen esteeksi, joka ilmenee usealla eri tavalla. Se saattaa olla varsinainen ja syvempi syy esimerkiksi väärinoppimisen taustalla. Useimmiten tilanne ilmenee torjuntana (rejection) tai sulkeutumisena (blocking) tai jopa pelkona (phobia). Eräs defensiivisen puolustautumisen muoto on niin sanottu vääristynyt omaksuminen (distorted assimilations). Kyse on siitä, että kun opittava asia on ristiriidassa oppijan vallitsevien käsitysten kanssa, hän vääristää sen yhteensopivaksi jo olemassaolevien käsitystensä kanssa sen sijaan, että muuttaisi omia käsityksiään opittavan asian edellyttämällä tavalla. Toisin sanoen hän korvaa reflektiota sisältävän akkomodatiivisen oppimisprosessin helpommalla assimilatiivisella oppimisprosessilla vääristämällä uutta tietoa. Näin tapahtuu usein esimerkiksi ennakkoluulojen kohdalla, kun ne estävät uuden tiedon omaksumisen ja oppimisen. (Illeris 2004, 99–115.)

Ristiriitainen ambivalenssi oppimisen esteenä on myös eräs defenssiivisen puolustautumisen muoto Illerisin (2009) mukaan ja hän kuvaa tällaista oppimista estävää tilannetta sellaiseksi, jossa oppija sekä haluaa että ei halua oppia uutta asiaa. Tyypillinen ambivalentti tilanne syntyy, kun opittava asia on sellainen jona oppija haluaisi oppia, mutta hän ei ole oppimisprosessiin valmis esimerkiksi hänellä ei ole tarvittavia resursseja siihen. Tilanne ilmenee usein oppijan lupauksina osallistua esimerkiksi kurssille, mutta käytännössä hän loistaa poissaolollaan. (Illeris 2009, 16.) Oppija on tällöin tiedollisella tasolla hyväksynyt oppimisprosessin tarpeellisuutta itselleen ja ilmaisee sanallisesti motivaatiotaan, mutta ilmentää toiminnan tasolla oppimisprosessin torjuntaa.

Arkipäivän tietoisuus (everyday consciousness) on oppimisen este, joka toimii eräänlaisena systemaattisena puolustautumisena nyky-yhteiskunnassa vallitsevaa tietotulvaa vastaan. Käsitteenä arkipäivän tietoisuus on peräisin Thomas Leithäuserilta, jolta Illeris (2004) lainaa sen kuvaamaan eräänlaista rutiinia, jolla yksilö puolustautuu jatkuvaa tietotulvaa vastaan kehittämällä järjestelmällisen torjuntamekanismin koskien tiettyjä aihepiirejä tai vääristää järjestelmällisesti tietoa yhteensopivaksi omien rakenteidensa kanssa välttääkseen hankalan ja aikaa vievän itsereflektion prosessin. (Illeris 2004, 99–115.)

Oppimisen esteet ovat persoonallisten ominaisuuksien ja kokemusten lisäksi usein syynä siihen miksi ihmiset saattavat oppia hyvin erilaisia asioita näennäisesti samanlaisissa tilanteissa ja myös miksi samassa toinen voi oppia paljon ja toinen vain vähän. Vanhemmuuskokemuksia oppimisen kontekstista laajemmin tarkasteltaessa oppimisen esteet voivat omalta osaltaan selittää erilaisia oppimiskokemuksia ja tuloksia.

# 3 NELJÄ ERI TASOISTA OPPIMISPROSESSIA

Oppimisprosesseja voidaan jaotella eri tavoin esimerkiksi sen mukaan minkälaisia kognitiivisia rakenteita ne muokkaavat (ks. esim. Illeris 2007 ja Piaget 1985) tai kuinka tietoinen yksilö on oppimisestaan (ks. Toom 2008, Collins 2010) sekä minkälaista tietoa, taitoa ja osaamista oppimisen seurauksena syntyy (ks. esim. Toom 2008, Argyris & Schön 1989). Tässä työssä käytän Knud Illerisin (2007) jaottelua neljään eri tasoiseen oppimisprosessiin, joita hän nimittää kumulatiiviseksi, assimilatiiviseksi, akkomodatiiviseksi ja transformatiiviseksi oppimisprosessiksi. Nämä eri tasoiset prosessit hän määrittelee sen mukaan, minkälaisia kognitiivisia rakenteita niissä oppimisprosessin kautta luodaan tai muokataan. (Illeris 2007.) Näiden eri tasoisten oppimisprosessien seurauksena yksilö siis saavuttaa erilaisia tietoja, taitoja ja osaamista sekä muokkaa käsitystä itsestään.

Oppimisprosessien tarkastelu niiden tason mukaan auttaa hahmottamaan erityisesti syvemmän tason prosesseja, joihin liittyy konkreettisten taitojen lisäksi vaikeasti sanoiksi puettavaa ja hahmotettavaa mielen rakenteiden muuttumista, joka mahdollistaa uusia oivalluksia ja aiemmin opitun uudenlaisia sovelluksia. Vanhemmuuteen liittyvä oppiminen edustaa mahdollisesti näitä kaikkia tasoja, mutta riippuu yksilöstä ja hänen elämäntilanteestaan minkä taseisia prosesseja vanhemmuus hänessä käynnistää.

## 3.1 *Hiljaisen tiedon kehittyminen osana aikuisen kumulatiivista oppimisprosessia*

Kumulatiivinen oppiminen on luonteeltaan sellaista, jossa uutta tietoa ei kytketä osaksi olemassaolevia kognitiivisia rakenteita, vaan sen kautta luodaan ensimmäiset elementit kognitiivisille rakenteille. Sitä esiintyy sen vuoksi eniten varhaisessa lapsuudessa, mutta jonkin verran myös aikuisilla, jolloin tällaisesta oppimisesta käytetään usein nimitystä mekaaninen oppiminen. Aikuisen kumulatiivista oppimista edustaa mm. ulkoaopettelu, jossa ei käytetä muistisääntöjä sekä mekaaniset taidot, jotka sisältävät hiljaista tietoa. (Illeris 2007, 38–39.) Kumulatiivisen oppimisen käsite on peräisin Thomas Nisseniltä (1970), tanskalaiselta psykologilta,

joka halusi erottaa tällaisen mekanistisen oppimisen omaksi käsitteekseen Jean Piagetin assimilatiivisen oppimisen käsitteestä (Nissen 1970, Illeris 2007, 38 mukaan).

Hiljainen tieto on Michael Polanyin (1966) luoma käsite, joka on hänen mukaansa sellaista kumuloituvaa tietoa, jota emme kykene suoraan havaitsemaan, mutta joka näyttäytyy taidoissamme ja kyvyssämme toimia. Hän yhdistää siis hiljaisen tiedon ennen kaikkea suorituksiin ja taitoihin sisältyväksi tiedoksi, jota on mahdotonta artikuloida. (Polanyi 1966, 9–10.) Auli Toom (2008) puolestaan erottelee hiljaisen tiedon sen mukaan, onko kyse yksilön vai yhteisön omaamasta tiedosta, ja viitataan sillä prosessiin vai produktiin (Toom 2008). Harry Collins (2010) määrittelee hiljaisen tiedon kolmeen eri tasoon sen mukaan, kuinka mahdollista sen eksplikoiminen on. Nämä tasot ovat relationaalinen hiljainen tieto, joka on osittain artikuloitavissa, somaattinen kehoon piirtyvä hiljainen tieto, jonka artikuloiminen on mahdollista, mutta niin monimutkaista, että se on käytännössä mahdotonta sekä kollektiivinen hiljainen tieto, joka on yhteisön omaamaa ja jonka yksilö omaksuu sosialisoinnin kautta, ja siksi sen täydellinen artikuloiminen on mahdotonta. (Collins 2010.)

Kumulatiivisen oppimisprosessin kautta saavutettu tieto on aikuisilla enimmäkseen taitoihin sitoutunutta hiljaista tietoa (ks. Polanyi 1953 ja Toom 2008) tai somaattista hiljaista tietoa (ks. Collins 2010). Kumulatiivisesta oppimisprosessista ollaan harvoin kovin tietoisia ja usein tällainen hiljainen tieto syntyy jonkin muun tekemisen sivutuotteena (ks. Marsick & Watkins 1990) eli huomio kohdistuu varsinaiseen tavoitteeseen, jolloin se miten tähän tavoitteeseen päästään jää usein huomiotta. Polanyi (1958) puhuu kahdesta erilaisesta tietoisuuden tasosta, joilla hän kuvaa hiljaisen tiedon luonnetta. Hän käyttää käsitettä fokaali tietoisuus (focal awareness) kuvaamaan sitä osaa toiminnasta, josta ollaan yleensä tietoisia, esimerkiksi liikenne autolla ajaettaessa ja käsitettä subsidiaari tietoisuus (subsidiary awareness) siitä toiminnan osasta, josta ei olla tietoisia, kuten auton fyysinen hallinta esimerkiksi kaasupolkimen tuntu jalan alla. Subsidiaari tietoisuus on toiminnan alkuvaiheessa usein sellaista, josta ollaan tietoisia, kunnes siitä tulee rutiinia ja se ikään kuin painuu tiedostamattomaksi ja vapauttaa näin enemmän energiaa koko toiminnan ohjaamiseen eli esimerkiksi liikennevirrassa ajamiseen. (Polanyi 1958, 55–57.)

Kumulatiivisesti opittu, joko taitoihin sitoutunut hiljainen tieto tai ulkoa opeteltu tieto on rajoittunut tilanteeseen ja kontekstiin, jossa se on alun perin opittu. Kumulatiivisesti opitun voi useimmiten palauttaa mieleen ja sitä voi soveltaa vain hyvin samankaltaisissa tilanteissa, kuin alkuperäinen oppimistilanne ilmenee. Siksi sen soveltaminen muissa tilanteissa ja konteksteissa on vaikeaa tai peräti mahdotonta. (Illeris 2007, 39–49.)

### *3.2 Assimilatiivinen oppimisprosessi uuden tiedon lisäämisenä aiempaan tietoon*

Assimilatiivinen oppimisprosessi eli lisäämällä oppiminen tarkoittaa sellaista oppimisprosessia, jossa uusi tieto liitetään osaksi aiempaa tietorakennetta, mutta jossa tätä tietorakennetta ei muulla tavoin muokata (Illeris 2007). Assimilatiivisen oppimisen käsite on peräisin Jean Piagetilta (1985), jonka mukaan assimilaatio–prosessi voidaan määritellä ulkoisen elementin esim. kohteen tai tapahtuman liittämiseksi osaksi käsitteellistä skeemaa tai kahden skeeman väliseksi sisäiseksi assimilaatio–prosessiksi (Piaget 1985, 5). Hän käsittelee myös akkomodaatio–prosessia erottamattomana osana assimilaatiota, kun taas Knud Illeris (2007) ja Thomas Nissen (1970) näkevät assimilaatiossa ja akkomodaatiossa kaksi erilaista oppimisprosessia. Tämä selittyy sillä, että Piaget katsoo edellä mainittuja prosesseja hieman eri näkökulmasta ja siinä missä hän puhuu näistä prosesseista sopeutumisen välineinä käyttävät Illeris ja Nissen niistä nimitystä oppiminen ja he erottavat prosessissa kaksi laadullisesti erilaista oppimisprosessia (ks. Piaget 1985, Illeris 2007 ja Nissen 1970 Illerisin 2007, 39 mukaan.)

Assimilatiivisen oppimisen kautta kognitiiviseen tietorakenteeseen lisätään uusi elementti ilman, että tätä tietorakennetta tarvitsee muokata. Tyypillinen esimerkki tällaisesta oppimisesta on esimerkiksi niin sanottu kouluoppiminen, jossa joka vuosi aihetta laajennetaan lisäämällä uudet opittavat asiat edeltävinä vuosina opittuihin asioihin. (Illeris 2007.) Myös arjessa havainnoimamme toimintamallit, joita ei ole itse sovellettu käytäntöön voisi nähdä tällaisina assimilatiivisesti omaksuttuina hiljaista tietoa sisältävinä kognitiivisen rakenteen osina.

Assimilatiivisen oppimisprosessin kautta opittua voi soveltaa hieman laajemmin kuin kumulatiivisen oppimisen kautta opittua, mutta se on edelleen kohtalaisen paljon sidoksissa kontekstiinsa. Siten opitun mieleen palauttaminen onnistuu asiayhteydessä, mutta sen soveltaminen kontekstinsa ulkopuolella voi tuottaa vaikeuksia. (Illeris 2007.)

### *3.3 Akkomodatiivinen oppimisprosessi tietorakenteen muokkaajana*

Silloin, kun opittavan asian liittäminen osaksi kognitiivista rakennetta ei onnistu suoraan lisäämällä vaan kyseistä rakennetta on muokattava siten, että liitettävä asia sopii osaksi rakennetta, puhutaan akkomodatiivisesta oppimisesta. Koska muokkausprosessi vaatii energiaa ja aikaa enemmän kuin yksinkertaisempi liittämispöessi, siihen lähdetään yleensä vain silloin, jos liitettävä asia nähdään riittävän arvokkaaksi. (Illeris 2007.) Akkomodatiivisen oppimisen käsite on myös peräisin Jean Piagetilta (ks. Piaget 1971), joka näkee sen erottamattomana osana assimilaatio–prosessia. Assimilatiivisesti omaksuttu asia liitetään ensin osaksi kognitiivista rakennetta ja muokataan osaksi

rakennetta akkomodaatio–prosessin kautta. Siten skeemat, jotka ovat olleet assimilaatio–prosessissa käyvät aina läpi myös akkomodaatio–prosessin. (Piaget 1971, 172–173.) Knud Illerisin (2007) näkemys akkomodatiivisesta oppimisprosessista taas perustuu Thomas Nissenin (1970) näkemykselle. He näkevät akkomodaatio– ja assimilaatio–prosessin laadullisesti erilaisina oppimisprosesseina, jolloin he Piagetin (1971) näkemykseen verrattuna näkevät kaksi erillistä prosessia siinä missä Piaget näkee yhden kaksiosaisen prosessin (Nissen 1970 ja Illeris 2007 Illerisin 2007 mukaan.)

Akkomodatiivinen oppimisprosessi on assimilatiiviseen ja kumulatiiviseen oppimisprosessiin verrattuna haastavampi ja enemmän aikaa ja resursseja vievä, mutta sen kautta opittu voidaan palauttaa mieleen asiayhteydestä riippumatta ja soveltaa useissa eri konteksteissa, jolloin sen kautta opittua voi myös hyödyntää huomattavasti laajemmin. Akkomodatiivinen oppimisprosessi edellyttää aina itsereflektiota, koska kognitiivista rakennetta muokataan siinä yhteensopivaksi opittavan asian kanssa (Illeris 2007). Se voidaan nähdä siten esimerkiksi aiemmin opitun soveltamiseksi käytännön tilanteessa, jolloin oppija opettelee oman tapansa toteuttaa esimerkiksi työssään jotakin aiemmin teoreettisesti omaksuttua tai toisen tekemänä seurattua toimintamallia. Tämän prosessin myötä kertyy muun muassa hiljaista tietoa, joka myöhemmin jatkuvasti karttuvan kokemuksen myötä ilmenee hiljaisena tietämisenä eli vaikeasti artikuloitavana intuitionomaisena osana taitavaa toimintaa. Hiljainen tietäminen ei itsessään ole reflektiivistä vaan kontekstisidonnaista, taitavaan toimintaan liittyvää nopeaa ja tarkoituksenmukaista reagoimista muuttuvissa tai ongelmallisissa tilanteissa. Toiminta, joka sisältää hiljaista tietämistä on tyypillistä kokeneille ammattilaisille ja huolimatta siitä, että se ei itsessään ole reflektiivistä, se kuitenkin kehittyy ja karttuu kokemusten ja toiminnan reflektoinnin kautta. (Toom 2008, 52.)

### *3.4 Transformatiivinen oppimisprosessi identiteetin muokkaajana*

Oppiminen ei ainoastaan muuta yksilön tietorakenteita siten, että hänen tietonsa ympäristöstään ja taitonsa ratkaista eteen tulevia ongelmia lisääntyy, vaan oppimisen kautta yksilö kartuttaa tietojaan myös itsestään. Voidaan puhua sellaisesta oppimisprosessista, joka kohdistuu yksilön aiemmin rakentuneisiin tietorakenteisiin muuttamalla ja muokkaamalla niitä ja samalla myös yksilön käsitystä omasta itsestään. Transformatiivisessa oppimisprosessissa on kyse edellä kuvatun kaltaisesta oppimisesta, ja se on käsitteenä peräisin Jack Mezirowilta (1991), mutta esimerkiksi Knud Illeris (2014) on kehittänyt sitä edelleen oman teoriansa puitteissa (ks. Mezirow 1991, Illeris 2014).



Jack Mezirowin (1991) teoria transformatiivisesta oppimisesta lähtee oletuksesta, että oppimisessa on kyse prosessista, jossa yksilö käyttää aiempien kokemustensa synnyttämiä tulkintoja tulkitessaan uutta kokemustaan, joko muodostamalla uuden tulkinnan tai muokaten aiempaa tulkintaansa voidakseen näin ohjata toimintaansa (Mezirow 1991, 12). Mezirowin mukaan yksilö jäsentää ja tulkitsee ympäristöään sellaisten erilaistuneiden tietorakenteidensa kautta, jotka hän nimeää merkitysskeemoiksi ja joita ohjaavat yksilön aiempiin tulkintoihin perustuvien tai sosialisointin kautta omaksuttujen odotusten ja oletusten muodostamat rakenteet, jotka Mezirow nimeää merkitysperspektiiveiksi ja joista hänen mukaansa yksilö on harvoin tietoinen. Erilaisten kokemusten tulkinta sekä niiden vaatima toiminta tuotetaan merkitysperspektiivien ohjaamien merkitysskeemojen kautta, joita voivat olla esimerkiksi erilaiset säännöt, kriteerit, arvot, normit, kulttuuriset käsikirjoitukset ja maailmankuvat sekä uskontoon liittyvät säännökset. Yksilö suodattaa havaintojaan valikoimalla ja muovaamalla niitä esimerkiksi rajoittamalla havaintojaan, kognitioitaan tai tunteitaan sekä ohjaa toimintaansa vaikuttamalla aikomuksiinsa, tarkoituksiinsa ja odotuksiinsa. Tavallisesti edellä kuvattuja merkitysrakenteita tai niiden ohjaamia ja muovaamia prosesseja ei kyetä tiedostamaan, ainoastaan lopputuloksesta ollaan yleensä tietoisia. Tilanteissa joissa käy ilmi, että nämä merkitysrakenteet ovat riittämättömiä tai tuottavat ristiriitaisia tulkintoja, voidaan niitä muuttaa tarpeen vaatiessa kriittisen itsereflektion avulla ja tätä prosessia Mezirow nimittää transformatiiviseksi oppimiseksi. (Mezirow 1991, 12, 42–44 ja Mezirow 2009, 22.)

Kaikki sellainen oppiminen, joka muokkaa merkitysskeemoja tai merkitysperspektiivejä voidaan Jack Mezirowin (1991 ja 2009) mukaan määritellä transformatiiviseksi oppimiseksi. Tällainen oppimisprosessi sisältää reflektiota, jolla hän tarkoittaa olemassaolevien tulkintaa ohjaavien merkitysrakenteiden kyseenalaistamista. Reflektioon liittyy Mezirowin mukaan aina kritiikkiä ja siksi hän käyttää käsitettä kriittinen itsereflektio kuvatessaan transformatiivista oppimisprosessia, jonka avulla ongelmallisia merkitysrakenteita voidaan muuttaa. Hänen käsityksensä transformatiivisesta oppimisesta lähtee siten ajatuksesta, että tarkastelemalla kriittisesti omia ajattelu- ja toimintatapojaan yksilö voi tulla tietoiseksi näistä tiedostamattomista ja itsestään selvistä rakenteista ja päättää muuttaa niitä. Transformatiivinen oppimisprosessi vaatii tästä syystä aina tietoisien päätösten toimia tai olla toimimatta. Päätöksen tekemiseen vaikuttavat hänen mukaansa olosuhteiden asettamat rajoitteet, riittävä informaation määrä ja toimintaa vahvistavan harkitun tuen saaminen tai sen puute ja itse toiminta voi tapahtua joko välittömästi päätöksen jälkeen tai viivästyen. (Mezirow 1991, 15 ja Mezirow 2009, 22–23.)

Transformatiivisessa oppimisprosessissa voidaan Jack Mezirowin (1991) mukaan hahmottaa kaksi ulottuvuutta: merkitysskeemojen muutos ja merkitysperspektiivien muutos. Merkitysskeemojen muutos on sellaista transformatiivista oppimista, jota tapahtuu usein arkisissa

tilanteissa, joissa yksilö joutuu tarkastelemaan tulkintaansa kriittisesti ja muokkaamaan sitä. Edellä kuvatusta poiketen merkitysperspektiivien muutoksessa on kyse huomattavasti laajemmasta prosessista, jossa myös useat merkitysskeemat saattavat joutua muutoksen kohteeksi ja tällöin kyse on harvinaisemmasta prosessista, joka johtaa usein pysyviin elämäntapamuutoksiin (Mezirow 1991, 167–168)

Teoria transformatiivisesta oppimisesta on saanut osakseen myös kritiikkiä. Keskustelua on käyty muunmuassa transformatiivisen oppimisprosessin kohteena olevien rakenteiden määritelmistä (ks. Kegan 2009) sekä miten erotella transformatiivinen oppiminen muusta reflektiota sisältävästä oppimisesta (ks. Illeris 2014). Jack Mezirowin (1991) teoriaa on myös arvosteltu siitä, ettei se huomioi riittävästi oppimisprosesseihin liittyviä emootioita (ks. Mälkki 2011 ja Illeris 2014).

Tässä työssä tukeudun ensisijaisesti Knud Illerisin (2014) käsityksiin transformatiivisesta oppimisesta, jotka pohjaavat vahvasti Jack Mezirowin (1991) näkemyksille ja pyrkivät täydentämään teoriaa transformatiivisesta oppimisesta niiltä osin, joissa Mezirowin teoria on epätarkka tai puutteellinen. Illeris (2014) kehittää transformatiivisen oppimisen teoriaa edelleen muun muassa tarkentamalla transformatiivisen oppimisen määritelmää erityisesti suhteessa muuhun reflektiota sisältävään oppimiseen ja ehdottaa kirjassaan *Transformatiivinen oppiminen ja identiteetti* uudeksi määritelmäksi seuraavaa:

*”Transformatiivinen oppiminen käsittää kaiken sellaisen oppimisen, joka edellyttää muutoksia oppijan identiteetissä” (Illeris 2014, 40)*

Knud Illeris (2014) määrittelee siis transformatiivisen oppimisen yksilön identiteettiä muuttavaksi oppimisprosessiksi. Hän kehittää oman teoreettisen mallinsa identiteetistä tätä oppimisprosessia selventääkseen pohjautuen muun muassa Eerik Eerikssonin, Sigmund Freudin, Jean Piagetin ja Daniel Sternin näkemyksiin ja teoreettisiin malleihin. Illerisin (2014) identiteettimalli sisältää kolme kerrosta, joista sisimmän ja muutoksille vähiten alttiin kerroksen hän nimeää ydinidentiteetiksi (core identity). Seuraavasta kerroksesta hän käyttää nimitystä personallisuuskerros (personality layer) ja uloimman kerroksen, joka on kaikkein eniten altis muutoksille, hän nimeää mieletymyskerrokseksi (preference layer). Transformatiivisen oppimisprosessiin syvyys ja vaativuus riippuvat hänen mukaansa siitä kuinka syvälle yksilön identiteettiin muutos ulottuu. (Illeris 2014, 40, 69–79).

Knud Illerisin (2014) kolmikerroksisen identiteettimallin keskuksena on ydinidentiteetti, jota hän kuvaa identiteetin keskeisimmäksi ja pysyvimmäksi osaksi. Ydinidentiteetti sisältää muun muassa kokemuksen omasta erillisyydestä ja erityisyydestä ja siitä, että yksilö säilyy samana vaihtuvista tilanteista ja kokemuksista huolimatta ja siten kyse on myös yksilön suhteesta itseensä.

Ydinidentiteetti koordinoi muita identiteetin osia kuten erilaisia osaidentiteettejä (esim. työidentiteetti) ja koska sen tehtävänä on taata jatkuvuus ovat siinä tapahtuvat muutokset yleensä hyvin hitaita ja huomaamattomia luonteeltaan. On kuitenkin myös elämäntilanteita, esimerkiksi erilaiset kriisit, joissa tällaiset kehitysprosessit käynnistyvät äkillisesti ja voivat olla nopeita ja dramaattisia. Ydinidentiteettiin vaikuttavasta muutosprosessista Illeris (2014) mainitsee esimerkkinä ensimmäisen lapsen syntymän, joka useimpien ihmisten kohdalla käynnistää transformatiivisen oppimisprosessin, jonka kautta kehitetään vanhemmuusidentiteetti. (Illeris 2014, 69–79.)

Persoonallisuuseros sijaitsee ydinidentiteetin ympärillä ja yksilö on usein tietoisempi tästä identiteettinsä osasta. Se kuvastaa nimensä mukaisesti sitä, miten hän haluaa tulla tai tulee nähdyksi yksilönä muiden ihmisten taholta eli kyse on myös yksilön suhteesta ympäristöönsä. Persoonallisuuseroksella sijaitsevat Illerisin (2014) identiteettimallin mukaan yksilön omaksumat arvot, asenteet, vakaumukset, merkitykset, ymmärrys, käyttäytymismallit, kokemusten pohjalta muodostuneet mallit, päämäärät sekä sosiaaliset osatekijät. Tällaisia sosiaalisia osatekijöitä ovat hänen mukaansa konventiot, kommunikaatio- ja yhteistyötavat, empatia, avuliaisuus sekä sosiaalinen etäisyys ja varovaisuus. (Illeris 2014, 72–73.)

Ydinidentiteettiin verrattuna persoonallisuuseros on joustavampi ja muutosprosessit käynnistyvät, jos yksilö on motivoitunut tai näkee muutoksen välttämättömäksi ja hänellä on riittävästi resursseja muutosprosessiin. Nämä prosessit ovat useimmiten yhteydessä merkittäviin kokemuksiin, tapahtumiin, näkemysten muutokseen tai vastaaviin vuorovaikutustapahtumiin. Illerisin (2014) mukaan ne merkitysrakenteet, joista Mezirow (1991) käyttää nimitystä merkitysperspektiivit sijaitsevan kokonaisuudessaan identiteetin persoonallisuuseroksella, kun taas merkitysskeemat sijoittuvat osittain persoonallisuuserokselle ja osittain mieltymyserokselle. Transformatiivinen oppiminen, jota Mezirow (1991) kuvaa koskisi siten enimmäkseen Illerisin (2014) identiteettimallin persoonallisuuseroksella tapahtuvia muutosprosesseja. (Illeris 2014, 69–79.)

Identiteettimallinsa uloimman eroksen Knud Illeris (2014) on nimennyt mieltymyserrokseksi. Tämä osa identiteetistä on muutoksille alttein, koska se sisältää rakenteita, jotka liittyvät yksilön mieltymyksiin ja ilmenevät erilaisissa arjen tilanteissa. Muutosprosessien käynnistyminen tällä eroksella ei ole niinkään kiinni siitä tunteeko yksilö ne tarpeellisiksi tai perustelluiksi, kuten persoonallisuuseroksella, vaan prosessin käynnistyminen riippuu siitä, onko yksilöllä riittävästi motivaatiota ja energiaa prosessia varten. Mieltymyseroksella sijaitsevat Illerisin (2014) mukaan enimmäkseen ne rakenteet, joita Mezirow (1991) kutsuu

merkitysskeemoiksi, vaikka ne saattavat osittain ulottua myös persoonallisuuserroksen puolelle. (Illeris 2014, 69–79.)

Mieltymyskerroksella tapahtuvat oppimisprosessit eivät muuta yksilön identiteettiä ja ovat Illerisin (2014) mukaan luonteeltaan enimmäkseen akkomodatiivisia, mutta joskus jopa assimilatiivisia riippuen siitä sisältävätkö ne reflektiota vai liitetäänkö ne vain osaksi olemassa olevaa rakennetta. (Illeris 2014, 69–79.) Yksilön mieltymyskerros ilmentää hänen persoonallisuuserrokselleen omaksumiaan ja valitsemiaan tekijöitä, kuten esimerkiksi arvoja, asenteita ja uskomuksia, jotka ohjaavat yksilön toimintaa erilaisissa arjen tilanteissa. Tällaisista toimintamieltymyksiä ohjaavista tekijöistä voidaan johtaa useita erilaisia tapoja toimia ja siksi muutokset toimintamieltymyksissä eivät välttämättä johda muutoksiin niitä ohjaavissa tekijöissä ja sen vuoksi voidaan katsoa, että mieltymyskerroksella tapahtuvat prosessit eivät muuta yksilön identiteettiä.

Transformatiivisessa oppimisessa voidaan Knud Illerisin (2014) mukaan erotella yksilön kannalta kolme erilaista prosessia riippuen siitä, miten yksilön voimavarat riittävät, saako hän tukea ja mitä ratkaisuja hän tekee. Kirjallisuudessa transformatiivista oppimista kuvataan pääasiassa progressiivisena, joskin haastavana oppimisprosessina, jossa muutos kuvataan positiivisena ja onnistuneena. Todellisuudessa näin ei kuitenkaan aina ole ja siksi Illeris (2014) kehittelee transformatiivisen oppimisen teoriaan kaksi uutta käsitettä, regressiivisen ja restoratiivisen transformatiivisen oppimisen käsitteet, joiden kautta voidaan tarkastella niitä tilanteita, joissa transformatiivinen oppimisprosessi ei toteudu aiotulla tavalla. (Illeris 2014, 92–99.)

Regressiivista transformatiivista oppimista voi Illerisin (2014) mukaan tapahtua kahdenlaisessa tilanteessa. Oppija voi kokea transformatiiviseen oppimisprosessiin lähdettyään, että prosessi vaatii nopeampaa etenemistä tai on vaativampi, kuin mihin hänellä on voimavaroja. Oppija voi myös joutua tahtomattaan tai yllättäen sellaiseen tilanteeseen, joka vaatii transformatiivista oppimista, jolloin prosessiin lähteminen ei ole ollut harkittua ja vapaaehtoista. Tällöin oppija, riippuen voimavaroistaan, saattaa olla halukkaampi löytämään takaisin turvalliselle alueelle, kuin jatkamaan muutosprosessia johon on yllättäen joutunut. Molemmissa edellä kuvatuissa tilanteissa oppija päätyy joko pysähtymään tai vetäytymään ja tilanne johtaa negatiiviseen lopputulokseen tavoitteen kannalta. Oppija joutuu tällöin tunnustamaan tappionsa ja se millainen lopputulos lopulta syntyy, riippuu siitä, miten hän hyväksyy tappionsa. Regressiivistä transformatiivista oppimista tapahtuu usein silloin, kun ulkoiset olosuhteet pakottavat yksilön prosessiin, eikä saatavilla ole riittävästi tukea. Illeris (2014) näkee regressiivisen transformatiivisen oppimisen kuitenkin mahdollisuutena löytää realistisemmat tavoitteet alkuperäisten tilalle, jos yksilö saa sopivaa tukea. (Illeris 2014, 93–95.)

Restoratiivinen transformatiivinen oppiminen taas kuvaa sellaista transformatiivista oppimisprosessia, jossa oppija tajuaa kesken prosessin, ettei voi viedä sitä läpi suunnitellusti, mutta vetäytymisen sijasta hän löytääkin sopivamman tavoitteen itselleen. Tässä prosessissa regressiivinen oppimisprosessi korvautuu uudelleen progressiivisella prosessilla, jossa tavoitteet ovat oppijalle sopivammat ja joka voi johtaa tavoitteiden suhteen onnistuneeseen lopputulokseen. Illeris (2014) mainitsee riittävän tuen saamisen sellaisena hyvin merkittävänä tekijänä, joka voi kääntää regressiivisen transformatiivisen oppimisprosessin jälleen progressiviseksi. (Illeris 2014, 93–95.)

Transformatiivisessa oppimisessa on siis kyse omien premissien ja tulkintojen kriittisestä tarkastelusta ja niiden muuttamisesta uuteen elämäntilanteeseen sopivammaksi. Tämä muutosprosessi vaatii usein paljon voimavaroja ja aikaa eikä tapahdu hetkessä. Transformatiivisessa oppimisessa tärkeää on myös uskallus lähteä muutosprosessiin, mikä ei kaikissa olosuhteissa ole aina mahdollista. On pelottavaa luopua mahdollisesti jo varhaisessa elämänvaiheessa omaksutuista käsityksistä ja muuttaa niitä uudeksi. Mitä varhaisemmista käsityksistä on kyse, sitä vaikeampi niitä on muuttaa. Muutosprosessiin lähdetäänkin yleensä pakon edessä, kun ei nähdä muuta ulospääsytieta. Transformatiivisen oppimisen kurssien ulkopuolella tällainen oppiminen liittyy usein erilaisiin elämänmuutoksiin ja kriiseihin. Koska tätä prosessia kuvataan aikaa vieväksi ja voimia kysyväksi, kokee henkilö usein muuttuneensa ihmisenä prosessin jälkeen. (ks. Mezirow 1991 ja Illeris 2014.)

### *3.5 Arvot, asenteet ja empatia persoonallisuuserroksen osatekijöinä*

Knud Illerisin (2014) teoriajäsennykset koskien hänen identiteettimallinsa persoonallisuuserrosta antavat ainoastaan viitteitä niistä rakenteista, joita tällä kerroksella sijaitsee. Hän nimeää muiden muassa arvot, asenteet ja empatian tällaisiksi persoonallisuuserroksella sijaitseviksi rakenteiksi, kertomatta niistä kuitenkaan tarkemmin, joten olen sen vuoksi hakenut täydentävää tietoa muista teoriajäsennyksistä. Arvot, asenteet ja empatia liittyvät läheisesti vanhemmuuskokemukseen sen vuoksi, että ne vaikuttavat paljon siihen millaisista lähtökohdista vanhemmuutta lähdetään rakentamaan.

Arvot voidaan nähdä yksilön toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi, jotka hän sisäistää sosialisoin kautta. Ne ovat luonteeltaan melko vakaita ja niissä tapahtuvat muutosprosessit ovat sen vuoksi hitaita. Arvoja määrittää myös eräänlainen positiivinen tunnelataus. (Puohiniemi 2002.) Suurin osa ihmisistä omaa samoja arvoja, mutta se kuinka tärkeitä ne ovat meille vaihtelee (Mayo 2017).

Arvot ovat aina yhteydessä toisiinsa ja muodostavat eräänlaisia arvorakenteita, joista voidaan tunnistaa sellaisia arvoja, jotka täydentävät toisiaan ja sellaisia arvoja, jotka ovat toisilleen vastakkaisia. Shalom Schwartzin (1992) laajan eri arvotutkimuksia analysoineen tutkimuksen perusteella on voitu hahmottaa joukko arvoja, jotka ovat kulttuurista riippumatta samoja, joskin niiden painotus vaihtelee kulttuureittain. (Schwartz 1992 Puohiniemen 2002, 27–37 mukaan.) Arvorakenteissa voidaan havaita myös jännitteitä toisilleen vastakkaisten arvojen välillä. Tällaisia arvojännitteitä, tunnistetaan Schwarzin (1992) mallissa kaksi. Jännite individuaalisia päämääriä palvelevien (suoriutuminen ja valta) ja kollektiivisia päämääriä (universalismi ja hyväntahtoisuus) palvelevien arvojen välillä sekä jännite säilyttämiseen liittyvien (perinteet ja turvallisuus) ja muutokselle avoimien arvojen (itseohjautuvuus ja virikkeisyys) välillä. (Schwartz 1992 Puohiniemen 2002, 27–37 mukaan.)

Asenteet taas ovat yksilön suhtautumistapoja, jotka voivat olla positiivisia, negatiivisia tai neutraaleita suhteessa hänen ympäristöönsä. Niitä voidaan kuvailla eräänlaisiksi toimintavalmiuksiksi, jotka auttavat päätösten tekemistä erilaisissa tilanteissa. (Puohiniemi 2002.) Asenteet ja arvot eroavat toisistaan yksinkertaisimmillaan siten, että yksilö määrittää suhdettaan kyseiseen asenteeseen akselilla pitää – ei pidä, kun taas arvojen suhteen määrittely tapahtuu akselilla tärkeä – ei tärkeä. Arvot ja asenteet ovat yhteydessä toisiinsa, mutta arvot ovat abstraktimpia, muuttumattomampia ja luonteeltaan ohjaavampia, kuin asenteet. Vertaamme usein asennoitumistamme asioihin ja kohteisiin suhteessa arvoihimme ja vähäinen muutos arvoissa saattaa johtaa lukuisiin muutoksiin myös siihen liittyvissä asenteissa. (Mayo 2017, 80.)

Asenteet voivat kohdistua sekä abstrakteihin käsitteisiin että suhteellisen spesifeihin konkreettisiin asioihin. Niiden soveltaminen käytännön toimintaan on usein mutkatonta ja liittyä konkreettiseen toimintaan, kun taas arvojen kohdalla soveltaminen edellyttää usein melkoista hyppyä abstraktista käsitteestä konkreettiseen toimintaan. Joskus ihmiset käyttävät asennetta ikään kuin siltana abstraktista arvosta konkreettiseen toimintaan. (Mayo 2017.)

Empatialla viitataan yleisesti kykyyn osallistua toisen tunteisiin ja kokea sääliä tätä kohtaan. Myötätunto ja eläytyminen ovat suomenkielisiä vastineita empatialle. Tutkimuskirjallisuudessa täysin yksiselitteisiä määritelmiä empatialle ja sen lähikäsitteille ei ole löydettävissä, koska alan tutkijoilla on kullakin hieman omat tulkintansa ja määritelmänsä. (Helkama 2009, 157–159.) Mark Davis (1996) näkee empatian moniulotteisena ilmiönä, jota voidaan tarkastella esimerkiksi prosessina tai tuloksina. Hän erotelee neljä erilaista ulottuvuutta, joiden kautta tarkasteltuna voidaan empatia ilmiönä hahmottaa kokonaisvaltaisemmin. Edeltäjät (antecedents), joilla viitataan joko tarkkailijan, kohteen tai tilanteen ominaisuuksiin, prosessit (processes), joilla tarkoitetaan niitä mekanismeja, joiden kautta empatian tulokset syntyvät, yksilön sisäiset tulokset (intrapersonal

outcomes), joilla viitataan sellaisiin yksilön kognitiivisiin ja affektiivisiin reaktioihin, jotka eivät välity empatian kohteelle ja ihmistenväliset tulokset (interpersonal outcome), joilla viitataan empatiaa ilmentävään käytökseen. (Davis 1996, 12–20.)

### ***3.6 Reflektio osana oppimisprosessia ja kompetenssi taitavaa toimintaa ilmentävänä käsitteenä***

Oppimisprosesseja voidaan määritellä myös sen mukaan sisältävätkö ne reflektiota. Kumulatiiviseen ja assimilaatiiviseen oppimisprosessiin ei sisälly reflektiota, kun taas akkomodatiiviseen ja transformatiiviseen oppimisprosessiin sisältyy. Reflektiolla tarkoitetaan arkikielessä yleensä jonkin ongelman tai tapahtuman pohtimista jälkeenpäin, kun taas akateemisessa kontekstissa reflektiolla tarkoitetaan jonkin kokemuksen tai käsityksen peilaamista omiin aiemmin omaksuttuihin käsityksiin, jolloin puhutaan usein myös itsereflektiosta (Illeris 2007, 65).

Reflektio on hyvin keskeinen osa tavoitteellisessa oppimisessa, ongelmanratkaisussa ja arvioinnissa, koska tällainen oppiminen sisältää joko kokemuksen merkityksen selittämistä, kyseisen merkityksen uudelleen tulkintaa tai ajatuksia herättävää toimintaa (Mezirow 1991, 99). Reflektio on oleellinen osa yksilön oman toimintansa kehittämistä ja se voidaan siten määritellä myös oman oppimisen tai toiminnan arvioimiseksi. Reflektion avulla yksilö sopeuttaa omaa toimintaansa vaihtuviin tilanteisiin, koska reflektio tuo hänelle tietoa siitä mikä ei toiminut ja mitä pitäisi ehkä muuttaa. Reflektioon liittyy aina kritiikkiä ja siksi Jack Mezirow (1991) käyttää erityisesti transformatiivisen oppimisen teoriassaan käsitettä kriittinen itsereflektio. (Mezirow 1991, 15, 117.)

Reflektio on oleellinen osa sekä akkomodatiivista että transformatiivista oppimisprosessia, joissa muokataan olemassaolevia kognitiivisia rakenteita, jotta uusi tieto sopii osaksi kokonaisuutta. Akkomodatiivisessa oppimisessa tämä prosessi käsittää rajatun alueen, mutta transformatiivisessa oppimisprosessissa on tarve muuttaa rakenteita laajemmin, jotta saadaan uuden tiedon aiheuttama ristiriita purettua. (ks. Illeris 2014.) Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että yksilö tulee tietoiseksi joistakin ennakkokäsityksistään silloin, kun uusi tieto kyseenalaistaa nämä käsitykset ja syntyy ristiriita. Näin käy usein silloin kun varhaisessa sosialisatiossa omaksutut arvot ja asenteet joutuvat kyseenalaistetuiksi uuden tiedon valossa. Syntyy transformatiiviselle oppimisprosessille tyypillinen lähtötilanne, jota muun muassa Jack Mezirow kuvaa tuotannossaan. (Mezirow 1991.)

Taitavaan toimintaan, joka on tyypillistä kokeneille ammattilaisille, liittyy läheisesti myös kompetenssin käsite. Esimerkiksi Auli Toom (2008) näkee kompetenssin tietojen ja taitojen

vaikuttavaksi ja tehokkaaksi käytöksi poikkeuksellisissa, monimutkaisissa ja haastavissa konteksteissa, joissa näitä kompetensseja tarvitaan kognitiivisen tiedon yhdistämiseen joidenkin asenteiden kanssa (Toom 2008, 42). Knud Illeris (2007) taas kuvaa kompetenssia käsitteeksi, joka sisältää kaiken sen mitä tarvitaan, jotta voi toimia menestyksekkäästi kulloinkin käsillä olevassa tilanteessa. Kompetenssi käsitteenä viittaa hänen mukaansa niin tietoihin ja taitoihin, joita tilanteessa toimimiseen tarvitaan, kuin myös kykyyn toimia, ja näin ollen erityisesti persoonallisiin ominaisuuksiin (Illeris 2007, 135). Edellä esitetyn perusteella kompetenssin syntymiseen tarvitaan sekä akkomodatiivisia että transformatiivisia oppimisprosesseja, joiden avulla toimija ja toiminta yhdessä kehittyvät kohti taitavaa tilanteiden hallintaa.



# 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA YHTEENVETO VALITUISTA TEORIA LÄHTÖKOHDISTA

Tässä työssä kiinnostuksen kohteena ovat aikuisten vanhemmuuskokemusten kautta syntyneet oppimiskokemukset ja niiden kautta kehittyneet tiedot, taidot ja osaaminen. Tarkoitukseni on selvittää ensin mitä aineistoni vanhemmat ovat itse kokeneet oppineensa vanhemmuuskokemuksensa kautta ja ovatko he voineet soveltaa oppimaansa kodin ulkopuolella esimerkiksi työelämässä. Johdan tästä lähtökohdasta ensimmäisen tutkimuskysymykseni, joka on:

## **1.Mitä ja millaista vanhemmuudessa oppimista vanhemmat tunnistavat ja ovatko he voineet hyödyntää oppimaansa muissa konteksteissa esimerkiksi työelämässä?**

Lisäksi tarkoitukseni on tarkastella näitä oppimiskokemuksia Knud Illerisin (2004 ja 2014) oppimisen teorian ja transformatiivista oppimista koskevien teoriajäsennysten kautta ja pyrkiä tunnistamaan aineistosta eri tasoisia oppimisprosesseja hänen teoriassaan esittämänsä jaottelun mukaan. Muotoilin toisen tutkimuskysymykseni muotoon:

## **2.Millaisia oppimisprosesseja Knud Illerisin (2004) jaottelun mukaan aineistosta voidaan tunnistaa?**

Knud Illerisin (2004) teoria oppimisen kolmesta ulottuvuudesta ja neljästä tasosta avaa selkeällä tavalla oppimisprosessien monimutkaista luonnetta, mutta ei kaikilta osin tarjoa riittävän tarkkoja työkaluja oppimisprosessien tunnistamiseksi ja erottelun toisistaan, jolloin olen pyrkinyt löytämään täydentäviä teoreettisia työvälineitä muualta. Seuraavaksi esittelen vielä yhteenvedon niistä teoreettisista lähtökohdista, joiden avulla olen pyrkinyt tunnistamaan aineistosta erilaisia oppimisprosesseja.

Kumulatiivinen oppiminen on pitkälti mekaanista ja usein tiedostamatonta luonteeltaan. Aikuisilla se näyttäisi olevan ulkoa opettelua lukuun ottamatta enimmäkseen taitoihin sitoutunutta hiljaista tietoa. Knud Illeris (2007) viittaa aikuisten kumulatiivista oppimisprosessia kuvatessaan

yrittäjien ja erittäjien kautta saavutettuun osaamiseen hiljaisena tietona, mutta ei tarkenna kuvaustaan. (Illeris 2007). Olen sen vuoksi pyrkien erottamaan kumulatiivista oppimista aineistossani tukeutunut Michael Polanyin (1958), Auli Toomin (2008) ja Harry Collinsin (2010) teoriajäsennyksiin koskien hiljaista tietoa. Koska Illeris (2007) viittaa aikuisten kumulatiivisen oppimisprosessin yhteydessä erityisesti taitoihin sitoutuneeseen hiljaiseen tietoon, jonka sanallistaminen on sekä Polanyin (1958), Toomin (2008) että Collinsin (2010) mukaan käytännössä mahdotonta, olen pyrkinyt tunnistamaan aineistosta kumulatiivista oppimista etsimällä merkkejä vaikeasti sanallistettavista ja taitoihin liittyvästä oppimispuheesta, jossa mahdollisesti viitataan tai kuvataan oppimista yrityksen ja erittäjien kautta. Myös Polanyin (1958) pohdinnat tiedon fokaalista ja subsidiaarisesta ulottuvuudesta ovat ohjanneet kumulatiivisen oppimisprosessin tunnistamista aineistossa sekä Victoria Marsickin ja Karen Watkinsin (1990) teoriajäsennykset koskien satunnaista oppimista, joka tapahtuu jonkin muun tekemisen ohessa ja josta ei yleensä olla tietoisia. (ks. Polanyi 1958, Marsick & Watkins 1990, Toom 2008 ja Collins 2010.)

Assimilatiivisessa oppimisprosessissa keskeistä on uuden tiedon lisääminen aiempaan tietorakenteeseen, johon ei liity vastaanottavan rakenteen muuttamista eli toisin sanoen reflektiota (ks. Illeris 2007). Tunnistaakseni paremmin assimilatiivista oppimista aineistosta olen tukeutunut myös käsitteen alkuperäisen luojan Jean Piagetin (1985) näkemyksiin koskien assimilatiivista oppimista (ks. Piaget 1985). Olen pyrkinyt tunnistamaan assimilatiivista oppimista aineistosta toisaalta erottamalla sen kumulatiivisesta oppimisesta siten, että sen sanallistaminen ei tuota vaikeuksia, mutta toisaalta akkomodatiivisesta oppimisesta siten, että oppimispuheessa ei viitata reflektioon tai se ei ilmennä reflektiota. Olen siis etsinyt aineistosta viittauksia sellaiseen oppimispuheeseen, jonka sanallistaminen ei tuota ongelmia, mutta jossa ei ole merkkejä itsereflektiosta.

Akkomodatiivisessa oppimisprosessissa uusi tieto ei ole suoraan sovitettavissa olemassa oleviin rakenteisiin, vaan oppija joutuu tarkastelemaan kriittisesti rakenteita ja muokkaamaan niitä yhteensopiviksi uuden tiedon kanssa. Tämä oppimisprosessi sisältää reflektiota eli arviota olemassa olevasta tiedosta ja oppimisprosessin seurauksena ihminen usein voi soveltaa oppimaansa myös muissa konteksteissa. Akkomodatiivista oppimista olen pyrkinyt tunnistamaan jäljittämällä merkkejä itsereflektiosta ja opitun soveltamisesta muissa konteksteissa, joka erottaa sen assimilatiivisesti opitusta. Transformatiivisesta oppimisesta olen erottanut sen arvioimalla, onko se muuttanut haastateltavan identiteettiä, tai onko siinä viitattu Knud Illerisin (2014) persoonallisuuserrokselle sijoittamiin osa-alueisiin kuten esimerkiksi arvoihin ja asenteisiin. (ks. Illeris 2014.)

Transformatiivista oppimista olen pyrkinyt tunnistamaan aineistosta toisaalta jäljittämällä merkkejä kriittisestä itsereflektiosta (ks. Mezirow 1991) ja toisaalta identiteetin muutosprosessista Knud Illerisin (2014) identiteettimallia apuna käyttäen. Tässä identiteettimallissa mainittujen osa-alueiden suhteen, kuten esimerkiksi persoonallisuuskerroksella sijaitsevien arvojen, asenteiden ja empatian kohdalla olen tukeutunut Gregory Maiyon (2017) ja Martti Puohiniemen (2002) teoriajäsennyksiin koskien arvoja ja asenteita sekä Puohiniemen (2002) tulkintoihin Shalom Schwartzin (1992) teoriasta koskien arvorakennetta. Empatiaan liittyen olen nojautunut Klaus Helkaman (2009) ja Mark Davisin (1996) määritelmiin ja näkemyksiin.

Lisäksi olen pyrkinyt määrittelemään aineistosta tunnistamaani transformatiivista oppimista Knud Illerisin (2014) jaottelun mukaan progressiiviseksi, regressiiviseksi ja restoratiiviseksi transformatiiviseksi oppimiseksi sen mukaan miten prosessia kuvataan ja millaiseen lopputulokseen ollaan päädytty. Progressiivisen transformatiivisen oppimisprosessin tulisi ilmentää kokemusta haastavasta prosessista, mutta ei sisällä epäonnistumisen kokemuksia. Regressiivisen transformatiivisen oppimisprosessin pitäisi kuvata haastavaa prosessia, jossa tavoitteen saavuttamisessa on epäonnistuttu ja tämä epäonnistuminen on joko annettu itselle anteeksi, jolloin prosessi kääntyy positiiviseksi tai ei ole annettu anteeksi, jolloin prosessi kääntyy negatiiviseksi. Restoratiivisessa transformatiivisessa oppimisprosessissa tulisi ilmetä viittauksia haastavaan prosessiin ja ymmärrykseen asetetun tavoitteen epärealistisuudesta ja viitteitä sen korvaamisesta realistisemmalla tavoitteella. Myös restoratiivisessa transformatiivisessa oppimisprosessissa tulisi löytyä viitteitä tappion kokemisesta, joskin myös viittauksia siitä, että käynnissä on uusi progressiivinen prosessi realistisemmalla tavoitteella. (Ks. Illeris 2014.)

# 5 TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTON KERUU

Tämän tutkimuksen voidaan katsoa olevan laadullinen tutkimus niin lähtökohtiensa, aineistonsa, kuin analyysi- ja tulkintatapojensa osalta (ks. Alasuutari 1999, 31–54 sekä Eskola & Suoranta 2008, 13–24). Tutkimuksen kohteena on aikuinen oppija subjektina ja hänen kielellisesti konstruoimansa kokemukset ja tulkinnat omasta oppimisestaan vanhempana. Tutkimusaineistona on aukikirjoitettua tekstiä kahdeksasta haastattelusta, jota on käsitelty laadullisen sisällönanalyysin avulla teorialähtöisesti tulkiten Knud Illerisin (2004) oppimisen teorian ja hänen transformatiivista oppimista koskevien teoriajäsennystensä (ks. Illeris 2014) avulla. Aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa keväällä ja syksyllä 2014 aktiivista haastattelumenetelmää käyttäen (ks. Holstein & Gubrium 1995) ja purettiin tekstiksi, josta eroteltiin oppimiseen viittaavat sitaatit ja muodostettiin kategorioita Knud Illerisin (2004 ja 2014) teoriajäsennyksiä avuksi käyttäen ja joissa ilmenevää oppimispuhetta tulkittiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Laadullista tutkimusta voidaan Pertti Alasuutarin (2011) mukaan tehdä joko fakta- tai näytenäkökulmasta käsin riippuen tutkimuksen kysymyksenasettelusta ja suhteesta aineiston sisältöön. Faktanäkökulman kautta haastatteluaineiston tekstejä lähestytään ympäröivän todellisuuden rehellisinä kuvauksina ja siksi tästä näkökulmasta tehdyn tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat ratkaisevasti muun muassa aineiston koko ja kattavuus. Faktanäkökulmasta tehty tutkimus pyrkii usein jonkinlaiseen yleistettävyyteen ja siinä on tärkeää huomioida ja tuoda julki se miten kyseinen aineisto edustaa tutkittavaa ilmiötä. Näytenäkökulmassa taas on Alasuutarin (2011) mukaan kyse siitä, että aineiston katsotaan olevan osa tutkittavaa todellisuutta, eikä siitä pyritä tekemään yleistyksiä, jolloin pyrkimys yleistettävyyteen ei ole oleellista. Näytenäkökulmassa kiinnostuksen kohteena ei ole se mitä tietoa ympäröivästä todellisuudesta aineistosta on saatavilla vaan se, miten aineisto kertoo tästä todellisuudesta. (Alasuutari 2011, 114–115, ks. myös Eskola & Suoranta 2008, 141.)

Tutkimukseni tarkastelee vanhemmuuskokemuksen kautta koettua oppimista laadullisen tutkimuksen faktanäkökulmasta (Alasuutari 2011), joskin tavoitteena ei tässä vaiheessa ole tuottaa yleistettävää tietoa vaan kartoittaa alustavasti millaista oppimista haastateltavat tunnistavat ja

millaisia oppimisen prosesseja heidän puheestaan voidaan tunnistaa Knud Illerisin (2004, 2014) oppimisen teorian ja transformatiivista oppimista koskevien teoriajäsenysten avulla. Tarkoitukseni on tuoda tutkimuksellani esille niitä yksilöllisiä oppimisprosesseja, joita vanhemmuuskokemus aikuisessa käynnistää. Koska aiheesta ei juuri ole tutkittua tietoa tavoitteeni on tämän pienen valikoituneen aineiston kautta päästä syvälle itse ilmiöön ja saada rikas kuva vanhemmuuskokemuksen käynnistämistä oppimisprosesseista. Laajalla yleistettävää tietoa tuottavalla aineistolla kuva tästä ilmiöstä saattaisi jäädä pinnalliseksi. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on mahdollista hahmotella erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia, joita voidaan suunnata siten, että esimerkiksi sellaisten ihmisryhmien ääni tulee kuulluksi, joiden ääni jää tässä tutkimuksessa kuulematta tai kartoittaa kuinka yleisiä tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat laajemmassa aineistossa.

Aineiston rajoitteet huomioiden tämä tutkimus valaisee aiemmin hyvin vähän tutkittua aluetta kasvatustieteessä ja pyrkii selittämään tutkittavien kokemusta omasta oppimisestaan erilaisten teoriajäsenysten avulla. Tämä tutkimus on myös testannut Knud Illerisin (2004, 2014) oppimisen teoriaa ja teoriajäsenyksiä transformatiivisesta oppimisesta vanhemmuuskokemuksen käynnistämisen oppimisen selittämisessä. Erilaisten oppimisen tasojen tunnistaminen Illerisin (2004, 2014) teoriajäsenysten mukaan on tulos jota voi myös jossain määrin yleistää, koska oppimisprosessit kertovat oppimisen tavasta yleisesti eivät niinkään yksittäisistä opittavista asioista.

Toimintatutkimus on Heikkisen (2001) ja Kuulan (1999) mukaan eräänlainen tutkimuksellinen lähestymistapa, jolle ominaista on käytäntö- ja toimintasuuntautuneisuus, muutoksen tavoittelu ja tutkittavien aktiivinen osallistuminen tutkimukseen (Heikkinen 2001, 170 ja Kuula 1999, 10). Tässä tutkimuksessa voidaan havaita joitakin toimintatutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Esimerkiksi reflektiiviseksi piirteeksi toimintatutkimuksellisessa mielessä voidaan tässä tutkimuksessa nähdä vanhemmuuden tarkastelu osallistavasta ja tutkittavia haastavasta näkökulmasta. Olen tutkijana osa tutkimuskohdettani toisaalta vanhempana ja toisaalta aktiivisena toimijana käyttäessäni tiedonkeruumenetelmänä aktiivista haastattelua, jonka aikana osallistun haastattelijana yhdessä haastateltavan kanssa tiedon tuottamisen prosessiin. Aktivoin haastateltavien erilaisia kulttuurisia ja kerronnallisia resursseja, jolloin haastattelut voidaan nähdä interventioksi toimintatutkimuksellisessa mielessä (ks. Filander 2000, 61). Toimintatutkimuksessa kuten myös tässä tutkimuksessa ihminen nähdään aktiivisena, tavoitteellisena omasta toiminnastaan tietoa omaavana toimijana, joka pystyy perustelemaan omaa toimintaansa ja antamaan sille merkityksiä (Jyrkämä 1999, 139). Itsereflektiivisyys toimintatutkimuksellisena piirteenä painottuu tässä tutkimuksessa yhteistoimintaa enemmän, koska tutkittavat eivät muodosta keskenään mitään tiettyä yhteisöä. Emansipatoriseksi piirteeksi voidaan nähdä se, että haluan tutkimuksellani virittää

keskustelua sekä vanhemmuudesta että oppimisesta yleensä valtavirrasta poikkeavasta näkökulmasta.

## *5.1 Aktiivinen haastattelu tiedonkeruumenetelmänä*

Aktiivinen haastattelu eroaa menetelmänä Holsteinin ja Gubrium (1995) mukaan perinteisistä haastattelumenetelmistä siten, että haastateltava ja haastattelija nähdään molemmat aktiivisina merkitysten antajina ja todellisuuden rakentajina, ja haastattelutilanne sosiaalisena vuorovaikutustilanteena. Tässä menetelmässä haastattelijan tulee olla aktiivinen osallistuja, jolloin haastattelutilanne muistuttaa enemmän keskustelua ja voi siten tuottaa ennalta odottamattomia käänteitä ja oivalluksia. Haastattelijan tehtävänä on aktivoida ja haastaa haastateltavaa. Hän voi esimerkiksi tuoda esille vaihtoehtoja haastateltavan esittämiin näkemyksiin ja esittää uusia ehdotuksia asioiden välisistä yhteyksistä. (Holstein & Gubrium 1995, 4–14, ks. myös Filander 2000, 60–61.) Aktiivinen haastattelu valikoitui menetelmäksi tähän työhön, koska vanhemmuuden oppimiskokemukset tutkimuskohteena ovat usein vaikeasti tunnistettavia ja sanallistettavia ja niitä on hyvin vaikea tavoittaa, jos pohdiskelulle ei anneta tilaa. Perinteisen haastattelun täsmälliset kysymykset ja haastattelijan rooli passiivisena kuuntelijana olisivat tässä tutkimuksessa voineet johtaa köyhiin ja pinnallisiin vastauksiin. Sallimalla aktivoivan ja osallistuvan roolin haastattelijalle avaa tämä menetelmä tilaa tarpeelliselle pohdiskelulle ja siten myös uusien oivallusten syntymiselle, jolloin voidaan päästä paremmin käsiksi myös vaikeammin tunnistettaviin ja sanallistettaviin kokemuksiin ja ilmiöihin.

Aktiivisessa haastattelussa haastattelijan tehtävänä on käyttää keskustelua luovasti aktivoidakseen haastateltavaa. Hollstein ja Gubrium (1995) nimeävät haastattelukutsun varsinaisen haastattelun ohella yhdeksi aktivoinnin välineeksi, jolla haastateltava kutsutaan kertomaan kokemuksistaan. Myös etukäteen muotoillut haastattelukysymykset voivat toimia haastateltavan ajattelun ja puheen aktivoinnin välineinä. (Hollstein & Gubrium 1995, 40–43 ja Filander 2000, 61.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa lähetin haastattelukutsuni suullisesti sosiaaliseen verkostooni siten, että kerroin ystävilleni ja tuttavilleni, että haen haastateltavia pro gradu -työtäni varten kertomaan omista oppimiskokemuksistaan vanhempina. Hyvin pian minulle ilmoittivat kiinnostuksestaan ensimmäiset neljä haastateltavaa, joista kolmelle lähetin haastattelukysymykset etukäteen (ks. liite 1). Ensimmäiselle haastateltavalle annoin kysymykset juuri ennen haastattelua, koska tämän haastattelun oli alun perin tarkoitus olla koehaastattelu. Se onnistui kuitenkin niin hyvin, että otin sen mukaan tutkimukseeni. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa lähetin haastattelukutsuni erään korkeakoulutetuille vanhemmille suunnatun

sähköpostilistan kautta (ks. liite 2) ja minulle ilmoitti sähköpostitse neljä haastateltavaa kiinnostuksestaan osallistua tutkimukseeni. Kaikille toisen aineistonkeruuvaiheen haastateltaville lähetin haastattelukysymykset etukäteen sähköpostitse (ks. liite 3). Kaikki ne haastateltavat, joille lähetin haastattelukysymykset etukäteen kertoivat minulle, että haastattelukysymyksiin tutustuminen oli auttanut heitä pohtimaan aihetta jo ennen haastattelua ja siten keskustelu itse haastattelutilanteessa oli helpompaa. Käytin haastattelussa avointa teemahaastattelurunkoa, johon olin tutkimuskysymysteni pohjalta kirjannut kysymyksiä tutkimukseni aihepiiristä. Nämä kysymykset toimivat väljänä runkona myös keskustelulle haastattelutilanteessa.

Kuten edellä kävi ilmi, toteutettiin haastattelut tätä tutkimusta varten kahdessa vaiheessa. Kaksivaiheiseen aineistonkeruuprosessiin päädyin, koska työstin ensimmäisen vaiheen aineistosta kandidaatin tutkielmani. Aineistonkeruuprosessin kaksivaiheisuus oli sekä hyödyllistä että haastavaa, koska toisaalta se mahdollisti tutkimuksen suuntaamisen tarkemmin toisessa vaiheessa ensimmäisen perusteella, mutta toisaalta se myös asetti haasteita sille, miten käsitellä näitä kahta aineistoa yhtenä isompana kokonaisuutena.

Holsteinin ja Gubriummin (1995) mukaan on tärkeää pohtia, myös keitä valitsee haastateltavikseen, ja siten kenen ääntä näillä valinnoillaan tuo esille ja kenen ääni jää mahdollisesti kuulematta (Holstein & Gubrium 1995, 27). Tämä on tärkeää, koska haastatteluiden perusteella ilmiöstä muodostuu käsitys, joka voi olla hyvin yksipuolinen ja johtaa väärin johtopäätöksiin, jos haastateltaviksi valikoituu vain tietyn ryhmän edustajia eikä valintoja ole tuotu riittävästi esille. Tässä tutkimuksessa halusin ensisijaisesti antaa äänen sellaisille vanhemmille, jotka olisivat halukkaita kertomaan omista oppimiskokemuksistaan, koska vanhemmuutta ei ole aikuisen oppimisen näkökulmasta tutkittu kovin paljoa. Edellä mainitun vuoksi en haastattelukutsuissani esittänyt mitään rajoituksia sopivien tutkittavien suhteen ja sen vuoksi tämän tutkimuksen haastateltavat ovat toisaalta heterogeeninen, mutta toisaalta myös hyvin valikoitunut ryhmä. Rajasin ainoastaan lähipiirini tutkimukseni ulkopuolelle.

Koska vanhemmuudessa oppiminen näytti alustavien analyysieni perusteella olevan kohtalaisen hankalasti hahmotettavissa ja sanallistettavissa, päädyin aineistonkeruuprosessin toisessa vaiheessa suuntaamaan haastattelukutsuni ensisijaisesti korkeakoulutetuille vanhemmille, koska arvelin heillä olevan keskimääräistä enemmän kokemusta abstraktien ja vaikeasti tunnistettavien ilmiöiden analysoimisesta ja sanallistamisesta. Haastattelukutsut suunnattiin siis molemmissa aineistonkeruuprosessin vaiheissa rajoitetulle joukolle, jolloin tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan suomalaisten aikuisten vanhemmuudessa oppimisen kokemuksia yleisesti. Koska aiheesta ei entuudestaan ole paljon tutkimusta, se on hankalasti tunnistettavaa ja usein vaikeasti sanallistettavaa, oli perusteltua kohdistaa haastattelukutsu

ensisijaisesti niille, jotka ovat halukkaita kertomaan kokemuksistaan. Työni antaa siis äänen ennen kaikkea sellaisille vanhemmille, jotka ovat kokeneet oppineensa vanhemmuuskokemuksensa kautta jotakin, ja ovat halukkaita kertomaan näistä kokemuksistaan. Sellaiset vanhemmat, jotka eivät ole kokeneet oppineensa tai eivät halua kertoa kokemuksistaan jäävät siis tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimukseeni valikoituivat mukaan aktiiviset vanhemmat ja heidän edustamansa ihmisryhmät saavat äänensä tässä tutkimuksessa kuuluville. Aineistossani enemmistönä ovat korkeakoulutetut aikuiset, naiset, tällä hetkellä työssä käyvät vanhemmat ja sellaiset vanhemmat joiden ammatti- tai työtehtävät edellyttävät ihmisten kanssa työskentelyä. Ihmisten kanssa työskentelyllä tarkoitan tässä tutkimuksessa sellaisia työtehtäviä, jotka liittyvät ihmisten kanssa toimimiseen ja sellaisia ovat esimerkiksi henkilöstöön, koulutukseen, asiakaspalveluun tai hoivaamiseen liittyvät työtehtävät. Myös vanhemmat, joilla on pieniä lapsia, jotka ovat syntyneet 1980-luvulla sekä sellaiset vanhemmat joilla on useampi kuin yksi lapsi ja jotka elävät pitkäaikaisessa avo- tai avioliitossa edustavat aineistossani enemmistöä. Vähemmistönä aineistossani ovat siis matalamman koulutustason omaavat vanhemmat, miehet, isompien tai aikuisten lasten vanhemmat, eronneet, yksinhuoltajat ja ne vanhemmat joiden työtehtävät tai ammatti eivät sisällä ihmisten kanssa työskentelyä edellä mainitulla tavalla.

Aktiivinen haastattelu edellyttää menetelmänä myös haastattelijan roolin esiin tuomista analyysi- ja tulkintavaiheessa (Holstein & Gubrium 1995, 80, ks. Myös Filander 2000, 61). Koska keräsin haastatteluaineistoni aktiivisen haastattelumenetelmän avulla, olen myös aineistoa tulkitessani tuonut esiin haastattelukysymykset ja oman roolini haastattelussa. Jotta olisi mahdollista vertailla molempien aineistonkeruuvaiheiden kysymyksiä, jotka poikkesivat joidenkin kysymysten kohdalla hieman toisistaan, työstin kysymykset yhtenäiseksi kysymyssarjaksi analyysiä varten (ks. liite 4). Tässä uudessa sarjassa kysymykset on numeroitu uudelleen ja niissä kysymyksissä, joissa on ollut eroja aineistonkeruuvaiheiden välillä esimerkiksi sanamuodossa, on erotettu pisteellä yksi tai kaksi riippuen siitä kumman vaiheen kysymyksestä on ollut kyse (esim. kysymys 2 on muodossa K2.1 tai K2.2). Myös taustakysymykset olen numeroinut samaan tapaan (esimerkiksi taustakysymys 3 on muodossa T3). Lisäksi silloin kun vastausta tai oivallusta ei ole voinut jäljittää mihinkään tiettyyn kysymykseen olen käyttänyt merkintää OP (omaa pohdintaa) merkitsemään haastateltavan omaa oivallusta, jonka keskustelu ja kysymykset yleisesti ovat aktivoineet.

Olen pyrkinyt tuomaan esille oman roolini haastattelijana liittämällä aineiston analyysiin muun muassa haastateltavaa aktivoineet kysymykset aineisto-otteisiin ja sanallistamalla haastattelutilannetta, jolloin lukija voi paremmin arvioida tulkintojani oppimisprosesseista. Aineisto-otteista olen poistanut ylimääräisiä välisanoja (esimerkiksi niinku, tota) ja pyrkinyt



korjaamaan puhekielimäisyyksiä sekä häivyttämään murre sanoja lukemisen sujuvoittamiseksi ja tunnistamisen välttämiseksi. Olen myös lihavoinut tekstissä lainaamieni sitaattien keskeisiä sanoja. Lisäksi olen käyttänyt merkintää [–], kun olen poistanut välistä sellaista tekstiä, joka ei varsinaisesti liity asiaan. Olen varustanut jokaisen aineisto-otteen myös haastateltavan pseudonyymillä, litteraation sivunumerolla ja haastateltavaa aktivoineen kysymyksen koodilla (esim. K1) tai, jos pohdintaa ei ole voinut jäljittää mihinkään tiettyyn kysymykseen olen käyttänyt merkintää OP.

Luettuani haastattelumateriaalin läpi alleviivaten tärkeitä kohtia, työstin kunkin haastattelun omaksi taulukokseen, jolloin sain tiivistettyä aineistoa. Taulukkoon työstin neljä saraketta, joista ensimmäiseen kokosin haastattelukysymykset siten, kuin ne haastattelutilanteessa olin esittänyt ja toiseen kokosin haastateltavan vastaukset kysymyksiin, kolmanteen sarakkeeseen pelkistin toisen sarakkeen sitaattien sisältöä ja neljänteen sarakkeeseen kirjasin alustavia huomioitani aineistosta koskien esimerkiksi oppimisen tasoja ja hiljaista tietoa. Näiden haastattelutaulukoiden avulla kävin läpi haastattelussa ilmennyttä keskustelua sekä hahmotin alustavasti myös teoreettisia tulkintojani aineistosta.

## *5.2 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä*

Sisällönanalyysillä voidaan tutkimuskirjallisuudessa tarkoittaa hieman eri asioita kirjoittajasta riippuen. Tuomi ja Sarajärvi (2003) määrittelevät sisällönanalyysin paitsi teoreettiseksi kehykseksi myös itsenäiseksi analyysimetodiksi (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93). Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) taas eivät pidä sisällönanalyysiä varsinaisena analyysimenetelmänä vaan ennen jokaista varsinaista analyysiä varten tehtävänä alustavana luokitteluna, josta taas Tuomi ja Sarajärvi (2003) käyttävät nimitystä sisällönerittely (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19 ja Tuomi & Sarajärvi 2003, 107). Eskola ja Suoranta (2008) kirjoittavat luokittelusta ja teemoittelusta, jotka tarkoittavat heidän kuvauksensa perusteella paljolti samaa, kuin Tuomen ja Sarajärven (2003) sisällönerittely ja sisällönanalyysi (Eskola & Suoranta 2008, 174–180 ja Tuomi & Sarajärvi 2003, 105–107). Tässä työssä tukeudun Tuomen ja Sarajärven (2003) näkemyksiin ja käsitteisiin.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan vielä aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin sen mukaan miten teoreettiset käsitteet muodostetaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä se tapahtuu pelkästään aineiston pohjalta, kun taas teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu ja analyysi perustuvat jonkin teorian käsitejärjestelmään. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet muodostetaan teoreettisen viitekehyksen avulla empiirisestä aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110–119.) Tässä työssä käytän aineiston analyysimenetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysiä pyrkien

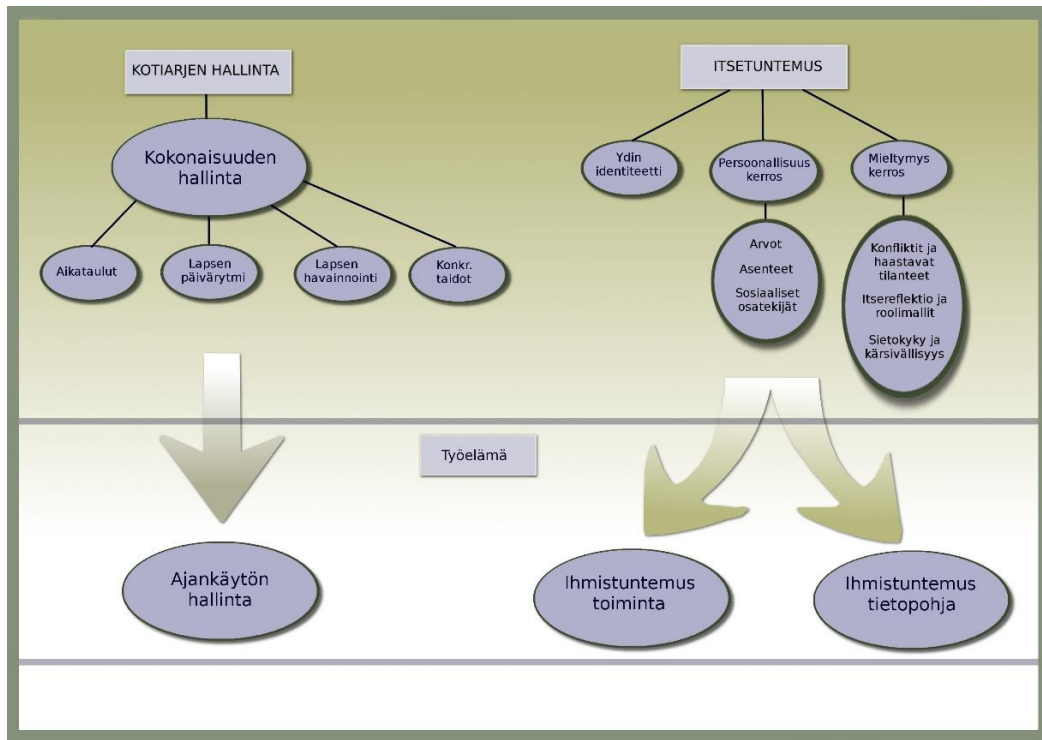
erittelemään ja tulkitsemaan oppimispuhetta Knud Illerisin (2004 ja 2014) oppimisen teorian ja transformatiivista oppimista koskevien teoriajäsennysten kautta.

Aineiston järjestäminen ja tiivistäminen käsiteltävään muotoon on tärkeää analyysin onnistumisen kannalta, joten ennen varsinaista sisällönanalyysyä tehdään sisällön erittely. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003). Purettuani haastattelut tekstiksi luin ne läpi useaan kertaan merkiten erityisesti kaikki sellaiset kohdat, joissa haastateltava puhuu omasta oppimisestaan, kehitymisestään tai kasvustaan ihmisenä. Erittelin aineiston sisältöä tässä ensimmäisessä vaiheessa poimien aineistosta kaikki sellaiset kohdat, joissa haastateltavat kertoivat suoraan oppimisestaan tai siihen liittyvistä seikoista. Lisäksi poimin vanhemmuuteen liittyvää puhetta työn ja perheen yhteensovittamisesta sekä sellaista puhetta, jossa ruodittiin vanhemmuuteen kohdistuvia odotuksia ja lisäksi kohdat, jotka liittyivät vanhempien kokemukseen vanhemmuudessa opitun merkityksestä heille itselleen. Rajasin kaiken sellaisen pois mikä ei suoraan liittynyt vanhemmuuteen, esimerkiksi parisuhteeseen liittyvän puheen ja henkilökohtaiset muistelut.

Kokosin ja järjestin poimimani sitaatit teemojensa mukaisiin taulukoihin ja valitsin kullekin haastateltavalle oman koodiväarin, minkä lisäksi varustin jokaisen sitaatin haastateltavan intimitteettiä suojaavalla nimellä, litteraation sivunumerolla sekä mihin kysymykseen haastateltavan pohdinta liittyy (esimerkiksi Tarja s.9, K7.1). Tämän jälkeen erottelin suoraan oppimista kuvaavat sitaatit (169) erilleen vanhemmuuteen läheisesti liittyvistä, mutta ei oppimisen kuvausta sisältävistä sitaateista. Nimesin jälkimmäiset keskusteluiksi, koska ne liittyivät usein julkisessa keskustelussa käytyihin aihepiireihin. Nämä keskustelut jaottelin vielä identiteettiin ja työelämään liittyviin keskusteluihin sekä omaksi kategoriakseen sitaatit, jotka kertoivat haastateltavien mielipiteen vanhemmuuskokemuksen kautta opitun merkittävydestä heille itselleen.

Saatuani eriteltyä sitaatit varsinaiseen oppimispuheeseen sekä muita vanhemmuuden teemoja käsittelevään puheeseen keskityin oppimista kuvaavien sitaattien tutkimiseen. Ryhmittelin nämä sitaatit niiden sisältämän puheen perusteella alustavien teemojen alle kolmeen pääteemaan ja 56 alateemaan. Tutkittuani näitä teemoja tarkemmin, lähdin muodostamaan kategorioita Knud Illerisin (2004, 2014) oppimisen teorian ja transformatiivista oppimista koskevien teoriajäsennysten avulla.

Aineiston oppimiseen liittyvät sitaatit jakautuivat kahteen osaan, joissa pääpaino oli joko selvästi yksilön sisäisissä prosesseissa tai yksilön ja ympäristön välisissä prosesseissa. Kaikessa oppimisessa on aina kyse molemmista prosesseista (Illeris 2004), mutta painopiste oppimisesta kerrottaessa vaihtelee ja siten aineiston oppimista kuvaavat sitaatit jaettiin kahteen pääkategoriaan edellä mainitun painotuksen mukaan sekä nimettiin kotiarjen hallinta- ja itsetuntemus -kategorioiksi. Lisäksi muodostettiin kolmas pääkategoria niistä oppimista kuvaavista sitaateista, jotka liittyivät opitun soveltamiseen ja se nimettiin vanhemmuuskokemuksen kautta opitun soveltamiseksi.



**KUVIO 1.** Kategoriat

Kotiarjen hallinta -kategorian (43 sitaattia) jaoin edelleen alakategorioihin oppimispuheen sisällön mukaan. Näitä alakategorioita muodostui viisi, jotka nimesin kokonaisuudenhallinta kotiarjessa (15), lapsen havainnointi (8), lapsen päivärytmi (6), konkreettiset taidot (5) ja kodin ulkopuoliset aikataulut (9) -kategorioiksi.

Itsetuntemus -kategorian (68 sitaattia) jaoin teoriaohjaavasti Knud Illerisin (2014) identiteettimallin mukaisesti kolmeen alakategoriaan, jotka nimesin ydinidentiteetti (5), persoonallisuuseros (63) ja mieltymyseros (22) -kategorioiksi. Persoonallisuuseroksen sitaatit (63) jaoin edelleen teoriaohjaavasti kolmeen alakategoriaan, jotka nimesin arvot (7), asenteet (45) ja sosiaaliset osatekijät (11) -kategorioiksi. Näistä alakategorioista ryhmittelin asenteet (45) vielä kuuteen aihepiiriensä mukaiseen ryhmään ja sosiaaliset osatekijät (11) teoriaohjaavasti kolmeen ryhmään. Mieltymyseros -kategoriaan poimimani sitaatit (22) jaoin edelleen aihepiiriensä mukaan kolmeen alakategoriaan, jotka nimesin konfliktit ja haastavat tilanteet (6), itsereflektio ja roolimallit (7) sekä sietokyky ja kärsivällisyys (9) -kategorioiksi.

Kolmannen pääkategorian eli vanhemmuuskokemuksen kautta sovellettuun oppimiseen liittyvän puheen (34 sitaattia) jaoin edelleen kolmeen alakategoriaan oppimispuheen sisällön mukaan, jotka nimesin ajankäytön hallinta (7), ihmistuntemus-toiminta (14) ja ihmistuntemus-tietopohja (13) -kategorioiksi.

### 5.3 Aineiston esittely

Tämän tutkimuksen aineisto käsittää kahdeksan haastattelua. Kaksivaiheinen aineistonkeruu toteutettiin keväällä ja syksyllä 2014. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja purettiin tekstiksi sanatarkasti ilman taukojen keston tai puheen painotusmerkintöjä. Yhteensä nauhoitusta kertyi seitsemän tuntia ja auki kirjoitettua tekstiä 150 sivua. Haastattelut jakautuivat kahteen pitkään haastatteluun (noin 1,5h), kahteen keskipitkään (noin 60 min) ja neljään lyhyempään (noin 30 min) haastatteluun. Haastattelupaikat valikoituivat haastateltavien mieltymyksen mukaan siten, että kolmea haastattelua heidän kodissaan, kahta omassa kodissani, kahta kahvilassa ja yhtä hänen työpaikallaan. Haastattelupaikan valinnan jättäminen haastateltavan päätettäväksi oli tietoinen valinta, koska halusin näin haastateltavan kokevan itsensä mahdollisimman rennoksi haastattelutilanteessa. Tämä oli tärkeää, koska aihepiiri koski hyvin henkilökohtaista oppimista, jota oli lisäksi vaikea sanallistaa.

Haastateltavien huolellinen intymiteetin suojaaminen on myös tärkeää erityisesti silloin, kun käsitellään hyvin henkilökohtaisia asioita. Oppimiskokemukset vanhemmuudessa voivat olla tällaisia ja saattavat sivuta myös vaikeita kokemuksia. Sen vuoksi informoin kaikkia haastateltavia etukäteen siitä, että tutkimusaineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja kaikki tunnistetiedot poistamaan varsinaisesta tutkimusraportista. Olen tässä tutkimuksessa tukeutunut Arja Kuulan (2011) ohjeisiin koskien laadullisen aineiston anonymisointia. Tunnistettavuutta olen aineistossa pyrkinyt häivyttämään muun muassa luokittelemalla haastateltavien iän syntymävuosikymmenen mukaan (esim. 1980-luvulla syntynyt) ja käyttämällä heistä peitenimeä eli pseudonyymiä. Lisäksi olen poistanut aineisto-otteissa esiintyvät lasten tai muiden läheisten nimet ja korvannut ne esimerkiksi merkinnällä [tytär] tai harrastusten ja tarkkojen ammattinimikkeiden kohdalla käyttänyt lähintä yleissanaa hakasulkeissa. (ks. Kuula 2011, 214–219.)

Haastattelupaikkana toimivat aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa toteutetun pitkän haastattelun kohdalla haastateltavan koti ja aineistonkeruun toisessa vaiheessa toteutetun pitkän haastattelun kohdalla haastateltavan työpaikan neuvottelutila. Haastattelutilalla on merkitystä tunnelman virittäjänä ja se oli havaittavissa molempien haastatteluiden yhteydessä. Haastateltavat olivat rentoja ja varmoja valitsemassaan paikassa, joskin tunnelma oli kummassakin haastattelussa alussa positiivisen jännittynyt, mutta rentoutui kuitenkin nopeasti. Näissä pitkissä haastatteluissa toteutui parhaiten aktiivisen haastattelun idea siitä, kuinka haastattelijan aktiivinen rooli voi saada aikaan sen, että haastattelijan ja haastateltavan yhdessä löytävät uusia oivalluksia ja yhteyksiä asioiden välille. (ks. Holstein & Gubrium 1995.) Etukäteen lähetetyt haastattelukysymykset olivat myös selvästi aktivoineet haastateltavia paljon. Molemmissa pitkissä haastatteluissa oli muihin

haastatteluihin verrattuna paljon haastateltavan omaa aktiivista kerrontaa ja kysymyksiä käsiteltiin sekä laajempina kokonaisuuksina että syvällisemmin, kuin lyhyemmissä haastatteluissa. Haastateltavat olivat molemmat kokeneet vanhemmuuden hyvin positiivisesti, vaikka viittaavat puheessaan myös kohtaamiinsa haasteisiin. Heidän puheestaan sai sen käsityksen, että he olivat oppineet hyväksymään oman rajallisuutensa vanhempina ja ihmisinä. Mielenkiintoista oli se, että haastateltavat näissä kahdessa pitkässä haastattelussa sijoittuvat muutoin usean taustatekijän suhteen aineiston ääripäihin. He ovat aineiston vanhin ja nuorin, edustavat eri sukupuolia ja heillä on eniten ja vähiten lapsia.

Myös keskipitkissä haastatteluissa saattoi havaita haastattelun keston lisäksi muitakin yhteisiä piirteitä. Näistä haastatteluista toinen on tehty aineistokeruun ensimmäisessä ja toinen aineistonkeruun toisessa vaiheessa. Haastattelukysymykset eivät saaneet näissä haastateltavissa niin innostunutta vastaanottoa, kuin pitkien haastatteluiden haastateltavissa, mutta olivat kuitenkin aktivoineet selvästi haastateltavia. Alun kankeuden jälkeen keskustelut lähtivät molemmissa haastatteluissa hyvin käyntiin, mutta aihepiirejä käsiteltiin pitkiin haastatteluihin verrattuina suppeammin ja ne olivat enemmän sidoksissa itse kysymyksiin. Näissä haastatteluissa molemmat haastateltavat valitsivat haastattelupaikaksi rauhallisen kahvilan ja molemmat vaikuttivat jännittyneemmiltä ja epävarmemmiltä verrattuina muihin haastateltaviin. Tämä saattaa selittyä osaksi sillä, että molemmat haastateltavat olivat kokeneet vanhemmuuden vaikeaksi ja haastavaksi, koska heillä molemmilla on lapsi, jolla on ollut erityistarpeita mikä on tuonut heidän elämäänsä ajoittain myös paljon huolta. Molemmista haastateltavista saa myös sellaisen kuvan, että he vaativat itseltään paljon ja heidän oli vaikea hyväksyä sitä, että he eivät mielestään pystyneet täyttämään omia odotuksiaan.

Lyhyitä noin puolen tunnin haastatteluita on puolet aineistosta, joista kaksi on aineistonkeruun ensimmäisen ja kaksi aineiston keruun toisen vaiheen haastatteluita. Nämä neljä lyhyempää haastattelua etenivät enemmän tavallisen teemahaastattelun tapaisesti eikä aihepiireihin syvennytty samalla tavalla, kuin pidemmissä haastatteluissa. Syvemmät inhimilliseen kasvuun viittaavat asiat tulivat esiin lähinnä sivulauseessa ja rivien välissä eikä asioita jääty samalla tavalla pohtimaan, kuin pidemmissä haastatteluissa. Nämä lyhyemmät haastattelut antavat viitteitä samoista kehityskuluista, joita pidemmissä haastatteluissa avataan enemmän. Kaikki haastatellut vanhemmat kertovat oppineensa vanhemmuuskokemuksensa kautta, mutta painotukset vaihtelivat haastattelusta riippuen.

Aineistoni käsittää kahdeksan haastateltavaa, joista kaksi on miestä ja kuusi naista. Haastateltavat edustavat hyvin eri ikäisiä vanhempia ja myös vanhemmuuden sukupolvia. Haastateltavien ikä vaihteli 1980-luvulla syntyneistä 1940-luvulla syntyneeseen. Valinta olla

rajaamalla ikää haastattelukutsussa oli tietoista, koska aihepiiristä on hyvin vähän tutkimusta ja tarkoitus oli alustavasti selvittää myös sitä näkyisikö ikä jotenkin vanhemmuuskokemuksesta kerrottaessa. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa haastateltavien ikää rajasi kuitenkin jonkin verran haastattelukutsun lähettäminen erään sähköpostilistan kautta ja sen vuoksi kaikki toisen vaiheen neljä haastateltavaa ovat sekä iältään lähempänä toisiaan että nuorempia verrattuna aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen haastateltaviin. Tämä rajausta iän suhteen aineistonkeruun toisessa vaiheessa ei ollut tarkoituksellista, vaan valintaan lähettää haastattelukutsu kyseisen sähköpostilistan kautta vaikutti eniten aiheen hankala sanallistettavuus, jonka vuoksi suuntasin haastattelukutsun tässä aineistonkeruun toisessa vaiheessa erityisesti korkeakoulutetuille vanhemmille. Koulutuksen suhteen haastateltavien enemmistö oli korkeakoulututkinnon suorittaneita edellä mainitusta valinnasta johtuen ja vain kaksi edusti ammatillisen perustutkinnon ja opistoasteen tutkinnon suorittaneita aikuisia.

Suurin osa haastateltavista oli tullut vanhemmaksi kohtalaisen nuorina alle 30 -vuotiaana ja vain kaksi oli saanut ensimmäisen lapsensa yli 30 -vuotiaana. Kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta olivat olleet jonkin aikaa äitiyslomalla, isyys- tai hoitovapaalla. Haastateltavien kotonaoloaika vaihteli kolmesta kuukaudesta viiteentoista vuoteen ollen puolella haastateltavista yhdestä vuodesta neljään vuoteen. Lasten lukumäärä aineiston haastateltavien perheissä vaihteli yhdestä lapsesta seitsemään lapseen ollen puolella haastateltavista kaksi lasta, kahdella kolme, yhdellä yksi ja yhdellä seitsemän. Lasten ikä taas vaihteli alle kouluikäisistä lapsista aikuisiin ollen suurimmalla osalla alle kouluikäisiä tai kouluikäisiä vain yhden lapset olivat yläasteella ja lukiossa ja yhden lapset aikuisia. Lasten pääasiallisena hoitopaikkana oli suurimmalla osalla haastateltavista toiminut sekä oma koti että päivä- ja/tai ryhmäperhepäiväkotit. Kahden perheessä lapsia oli hoidettu pääasiassa omassa kodissa. Suurin osa haastateltavista eli haastatteluhetkellä pitkässä avo- tai aviosuhteessa kahden ollessa naimisissa keskenään ja yhden ollessa yksinhuoltaja.

Työelämässä olivat kaikki tämän aineiston kahdeksan haastateltavaa olleet vanhemmaksi tulonsa jälkeen, joskin puolet haastateltavista enimmäkseen satunnaisesti. Haastatteluhetkellä vakituisessa työsuhhteessa oli kolme haastateltavaa Virva, Eero ja Anniina ja kotona lapsiaan hoitamassa kaksi Tarja ja Noora. Pekka oli haastatteluhetkellä eläkkeellä, Sirja teki pätkätöitä ja Laila toimi itsensä työllistäjänä. Aktiivisemmin työelämässä haastatteluhetkellä toimi siis viisi haastateltavaa eli hieman yli puolet. Työtehtävät sisälsivät tai olivat sisältäneet kaikilla haastateltavilla Eeroa lukuun ottamatta ihmisten kanssa työskentelyä, joko hoiva-, koulutus-, asiakaspalvelu- tai esimiestehtävissä. Edellä mainittu saattoi olla syynä siihen, että haastateltaessa Eero näytti kokevan vaikeammaksi sanallistaa oppimaansa, kuin muut haastateltavat.

## 6 KOTIARJEN HALLINTA

Ensimmäiseen pääkategoriaan, joka nimettiin kotiarjen hallinnaksi, valittiin kaikki sellaiset oppimiseen liittyvät sitaatit, jotka kuvasivat tai viittasivat sellaisiin oppimisprosesseihin, jotka liittyivät kodin ja perheen ylläpidosta selviämiseen eivätkä suoraan kuvaa tai viittaa omaan kasvuun. Nämä sitaatit jaoteltiin vielä aineistolähtöisesti viiteen alakategoriaan, joista neljä ovat edelleen viidennen alakategorioita.

Koska kotiarjen hallinta on eräänlaista kokonaisuuden hallintaa, joka koostuu erilaisista osa-alueista, eroteltiin ensin omaksi kokonaisuudekseen kaikki sellaiset sitaatit, jotka selvästi viittasivat tai kuvasivat kokonaisuuden hallintaan ja niistä muodostettiin kategoria, joka nimettiin kokonaisuuden hallinnaksi kotiarjessa. Muista sitaateista muodostettiin kategorioita sen mukaan, millaisiin kotiarjen kokonaisuuden hallinnassa tarvittaviin osa-alueisiin ne viittasivat. Tässä aineistossa tällaisia osa-alueita löytyi neljä ja ne nimettiin lapsen havainnointi-, lapsen päivärytmi-, konkreettiset taidot- ja kodin ulkopuoliset aikataulut-kategorioiksi.

Jotta arki kotona toimisi, on tärkeää kyetä havainnoimaan lasta tai lapsia ja huolehtia säännöllisesti hänen tai heidän tarpeistaan. Sitaatit, jotka kuvasivat tai viittasivat edellä mainittuihin tekijöihin, nimettiin lapsen päivärytmi ja lapsen havainnointi -kategorioiksi. Lisäksi kokonaisuuden hallintaan liittyvät erilaiset kodin ylläpidossa tarvittavat konkreettiset taidot kuten esim. ruoanlaitto, vaipanvaihto ja muut samantyyppiset konkreettiset toiminnot. Tällaisiin taitoihin viittaavat sitaatit muodostivat kategorian, joka nimettiin konkreettiset taidot -kategoriaksi. Myös kodin ulkopuoliset aikataulut, kuten kerhojen, koulujen, työpaikan, lääkäri- ja neuvolakäyntien asettamat aikataulut vaikuttavat osaltaan kokonaisuuden hallintaan. Tämän tyyppisistä sitaateista muodostettiin kategoria, joka nimettiin kodin ulkopuoliset aikataulut-kategoriaksi.

### 6.1 Kokonaisuuden hallinta kotiarjessa

Kokonaisuuden hallinta kotiarjessa on suurin alakategoria niin sitaattien määrän (15) kuin haastateltavien määränkin (8) suhteen. Jokainen haastateltava viittasi jollakin tavalla tällaiseen kokonaisuuden hallinnan tarpeeseen kuvatessaan esimerkiksi sitä millaista vanhemman arki on (K8.2) tai miten lapset ovat haastaneet heitä (K8.1), mitä ovat vanhemmuudessa kokeneet

oppineensa (K2.1 ja K2.2) tai mitä lapset ovat opettaneet (K1) sekä onko oppimaansa voinut soveltaa kodin ulkopuolella (K4). (Tarkemmin kysymyksistä ks. liite 4)

Kotiarjen hallinnan voidaan katsoa olevan pitkälti kokonaisuuden hallintaa, mikä edellyttää erilaisia tietoja, taitoja sekä kykyä yhdistellä näitä tilanteeseen kokonaisuuden kannalta sopivalla tavalla. Seuraavassa Sirjan erinomaisen hyvin asiaa kuvaava sitaatti:

*”Organisointikyky on huikkeesti paljon parempi, kun ennen lapsia, koska tässä palapelissä sovitetaan yhteen kahden aikuisen harrastus ja muu elämä sekä työt. Kahden lapsen päiväkotia, koulu, eskari, kaikki sairastamiset, kaikki lääkärissä käynnit, neuvolassa käynnit, niitten harrastukset, niin se on semmoinen palapeli mitä organisoidessa kyllä kehittyy sellainen yleinenkin ajattelutapa siitä, miten pystyy asioita järjestämään ja kuinka ne parhain päin toimii kaikkien kannalta, koska ketään ei voi priorisoida toisen ohi, vaan kaikki on tasa-arvoisia, saman arvoisia siinä palapelissä.” (Sirja s.6, K2.2)*

Sirjan sitaatti kuvaa hyvin paitsi kokonaisuuden hallintaa myös sen osa-alueita. Kokonaisuuden hallintaa kuvaavaan kategoriaan valittiin siis mukaan kaikki sellaiset sitaatit, jotka kuvasivat tai viittasivat juuri kykyyn yhdistellä ja hallita niitä eri osa-alueita, jotka muodostavat kotiarjen tämän aineiston perusteella. Kaikista kotiarjen hallintaan liittyvistä 43 sitaatista oli kokonaisuuden hallintaan viittaavia sitaatteja yhteensä viisitoista. Tähän kategoriaan löytyi myös jokaiselta haastateltavalta ainakin yksi sitaatti.

Miehet muodostivat kiinnostavalla tavalla tässä kategoriassa naisista poikkeavan ryhmän siten, että he viittaavat puheessaan kokonaisuuden hallintaan, mutta puheesta voi havaita, että he eivät ole itse olleet luomassa kokonaisuutta. Pekka viittaa suoraan puheessaan toisten luomaan kokonaisuuteen erityisesti aikataulujen muodossa.

*”Kyllähän mä vaipan osaan vaihtaa ja sillälailla, mutta sitten sen aikataulun kanssa, [tytär] sitten kirjoitti jääkaapin seinään aikataulun niin sitten se alkoi mennä hyvin [–] se oli uskomatonta, että se homma alkoi sujua. Kyllä mä olin hikinäinen silloin ne pari–kolme ensimmäistä päivää ja yhtälailla mä olin hämmästynyt, että hei täähän toimii!” (Pekka s.11-12, K8.1)*

Eero taas kertoo siitä, miten lapsesta huolehtiminen tuo paljon lisää työtä kodin ylläpidon rutiineihin viittamatta kuitenkaan tämän arjen kokonaisuuden luomisen haasteisiin, jolloin voisi päätellä, että hän noudattaa toisen luomia rutiineja eikä ole itse vastannut kotiarjen kokonaisuuden luomisesta. Naishaastateltavien puhe poikkeaa Eeron puheesta siten, että heidän puheestaan käy ilmi kotiarjen kokonaisuuden haastavuus tai jopa kokonaisuuden luomisen tuska.



*”Ei riitä, että sä teet vaan sen ruuan, kun täytyy siinä pyörittää koko muukin rullianssi [–] siinä tulee nimenomaan semmoinen **kokonaisvaltainen** [–] **näkemyks** [–] siitä asiasta, **että miten hoidan tämän asian.**” (Noora s.3, K1)*

*”[E]ttä pitää pitää kaikki langat omissa käsissä siinä arjessa, ei riitä pelkästään, että huolehtii itsestä ja omasta töihin menemisestä, vaan pitää just ne lapset ja niiden päiväkotiiin vienti ja ruuan laitto ja muuta.” (Laila s.4, K8.2)*

*”Kun joku sanois miten pitää tehdä, et vaan mekaanisesti tekis **eikä tarttis ajatella niin paljon kaikkee.**” (Laila s.22, OP)*

Tämä aineisto tukee näin myös aiempia tutkimuksia (ks. Jokinen 2005, Mannesvuo 2015.) siitä, että naiset vastaavat edelleen pääosin kodin arjesta. Kokonaisuuden hallinta edellyttää kykyä havainnoida, yhdistellä tietoja ja taitoja, ajankäytön hallintaa ja aikataulutusta ja siinä ohessa tunnetyötä, joka koskee lapsen auttamista ja oman mielen tasapainon hallintaa. Kotiarjen kokonaisuuden luominen ja siitä vastaaminen kehittävät sitä tekeväälle eräänlaista kotiarjen kompetenssia, joka sisältää sekä ne tarvittavat tiedot ja taidot jota siihen tarvitaan että kyvyn mukautua muuttuviin tilanteisiin ja selviytyä niistä.

## **6.2 Lapsen havainnointi**

Tähän kategoriaan poimin kaikki ne sitaatit, jotka viittasivat tai kuvasivat suoraan lasten havainnoimista tai sen asiantilan havaitsemista, että lapset ovat omanlaisia ja erilaisia. Haastateltavista Noora ja Anniina kuvasivat lasten hoitamiseen liittyvää havainnointia vastatessaan kysymykseen voiko vanhemmuuden kautta oppimiaan asioita soveltaa kodin ulkopuolella (K4). Tarja, Pekka ja Sirja taas kertoivat oppineensa, että lapset ovat erilaisia persoonia, jotka tulisi huomioda omanlaisinaan vastatessaan kysymykseen siitä onko heillä kokemusta siitä, että lapset opettavat vanhempiaan (K1) ja oppiko aikuinen omia lapsia hoitaessaan jotakin (K2.1). Eero taas kuvaa lapsen havainnoinnin tärkeyttä lapsen hoitamisen kannalta kuvaillessaan vanhemman arkea (K8.2) ja Laila taas kertoo oppineensa havainnoimaan ja olemaan valmiudessa silloinkin, kun ei näennäisesti tapahdu mitään sellaista, joka vaatisi aikuisen läsnäoloa, pohtiessaan sitä onko julkisessa keskustelussa esitettyyn huoleen kotona olevien vanhempien etenkin naisten ammattitaidon ruostumisesta aiheutta (K5.2).

Havaintojen perusteella saadaan informaatiota, jota käytetään oman toiminnan suuntaamiseen ja opitun tiedon soveltamiseen. Suomessa kaikki saavat neuvolassa perustietoja lapsen tarpeista, mutta koska kukin lapsi on erilainen, tarvitaan omiin havaintoihin perustuvaa tietoa, jotta voi vastata juuri tämän lapsen tarpeisiin. Eero kiteyttää hyvin lapsen erityisyyden huomioimisen tarpeen ja

Anniina sen, miten aikuinen herkistyy havainnoimaan erityisesti pientä lasta, joka ei vielä osaa sanallisesti kommunikoida ja kertoa omista tarpeistaan.

*”Tekninen lapsen hoitamisjuttu ja toisaalta se, että miten molemmat saadaan pysymään suunnilleen järjissään. Tekninen hoitaminen on suunnilleen, jos nyt oletetaan, että on terveestä lapsesta kyse, niin se on **kaikilla sama vanhemmasta tai lapsesta riippumatta**, se on detaljeja lukuun ottamatta sama, **mutta se miten se lapsi tykkää nukahtaa tai koska se tykkää syödä**, kun puhutaan alle vuoden vanhasta, niin **se on kiinni siitä vanhemmasta ja lapsesta** ja sitä mä en tiedä voiks siihen perehdyttää. Se on ehkä semmoinen missä tosiaan **kasvaa sen lapsen kanssa**. [–] Ja sit se **vuorovaikutus on yksilöllistä** ” (Eero s.9, K8.2)*

*”[S]iis mieltii, että jos ei olis lasta, niin **ketä muuta** nyt vaikkois parisuhteessa, niin ei sitäkää nyt **tule sillälailla tarkkailtua, kun omaa lasta**, koska siinä ihan erilailla tulee koko ajan vähän kytätyä, että mikähän sillä **varsinkin siinä ihan pikkulapsivaiheessa**, niin kyllä siinä **oppii jotenki toisesta ihmisestä paljon enemmän** ja mun mielest sitä voi yleistää, että vaikka sitten johonki muihinki, kun siihen omaan lapseen, että just nämä tunteet ja mä uskoisin että **kyllä varmaan tulee parempi ihmistuntija sen lapsen kanssa, kun ilman**.” (Anniina s.14, K4)*

Tämä kyky havainnoida toista ihmistä ja säätää omaa käyttäytymistä sen mukaan sekä vuorovaikutus ja toiminta läheisessä suhteessa ovat opettaneet myös ymmärtämään asioita pintaa syvemältä kuten Pekka asian ilmaisee:

*”[E]t mun **täytyy kohdata se lapsen henki**, eikä vain käyttäytymispintaa.” (Pekka s.8, K2.1)*

Tämä Pekan sitaatti kiteyttää hyvin sen, kuinka lapsen ohjaamisessa ei ole kyse ainoastaan fyysisten tarpeiden havaitsemisesta ja tyydyttämisestä vaan myös vaikeammin ilmaistavien henkisten tarpeiden huomioimisesta, joiden ilmaiseminen voi olla haastavaa myös aikuisille.

### 6.3 Lapsen päivärytmi

Tähän kategoriaan poimittiin sitaatit, joissa suoraan viitataan, tai jotka kuvaavat lapsen päivärytmiin liittyviä asioita. Näihin viitattiin sanoilla päivärytmi tai rutiini. Kyseessä on lapsen tarpeiden pohjalta muodostettava uni-, ruoka- ja hoitorytmi. Tällaisen päivärytmin muodostaminen edellyttää paitsi tietoa lapsen tarpeista myös kykyä havainnoida lasta ja kehittää rytmi juuri tämän lapsen ja perheen tarpeisiin.

Lapsen päivärytmi on siis lapsen tarpeiden (yleisen tiedon ja havainnoinnin) pohjalta luotu toimintamalli, joka sovitetaan yhteen perheen muiden tarpeiden ja aikataulujen kanssa. Aineistossa

tähän kategoriaan viitattiin eniten sanalla rutiini tai arkirutiini (Virva, Laila, Anniina ja Eero), mutta myös sanoilla päivärytmi (Tarja), vuorokausirytm (Eero) tai aikataulu (Pekka).

*”[P]äivärytmiin, tavallaan on täytynyt sitoutua, ja ottaa huomioon ne lasten tarpeet ja esimerkiksi ruokkia heitä säännöllisesti” (Tarja s.4, K2.1)*

*”[S]e on varmaan ehkä ne arjen rutiinit aika vahvasti siinä, mitkä sitten muokkaa ne jutut, mutta vaikutus on moneen asiaan.” (Anniina s.9, OP)*

Toimintamallin säännöllinen noudattaminen luo rutiinin siitä mitä tehdään ja milloin. Ei tarvitse enää niin paljon energiaa, kun sama kaava toistuu. Jos tällaista rutiinia ei ole syntynyt, niin tilanteiden hallinta ja lasten tarpeisiin vastaaminen vievät paljon enemmän energiaa.

Tässä kategoriassa mielenkiintoista oli se, että Noora ja Sirja, jotka olivat tämän aineiston kaksi lasten parissa työskennellyttä haastateltavaa, eivät viittaneet päivärytmiin tai arkirutiineihin erikseen lainkaan. Kaikilta muilta haastateltavilta löytyi viittauksia arkirutiineihin ja lapsen päivärytmiin. Nooralta ja Sirjalta molemmilta löytyi viittaus päivärytmiin osana kokonaisuuden hallintaa, mutta viittaus oli niin implisiittinen, ettei sitä voinut irrottaa asiayhteydestään. Lapsen päivärytmi lienee heille työn kautta jo niin tuttu kompetenssi ja osaamisalue, etteivät he kiinnitä siihen samalla tavalla huomiota, kuin muut. Tällainen osaaminen lienee heille itsestäänselvyys toisin kuin muille vanhemmille, joille pienen lapsen tarpeet ja niiden pohjalta muodostettava päivärytmi ovat oudompia osaamisen alueita. Nooralla ja Sirjalla on enemmän työn ja opintojensa kautta välineitä luoda tällaisia toimintamalleja, koska he ovat niitä jo luoneet tai noudattaneet lasten hoitamiseen liittyvissä työtehtävissään.

## 6.4 Konkreettiset taidot

Konkreettiset taidot ovat oleellinen osa kotiarjen hallintaa, vaikka siihen ei juuri kiinnitetä huomiota, kuten aineistosta käy ilmi. Kotiarkeen liittyviin yksittäisiin perustaitoihin viittaavaa oppimispuhetta löytyi aineistosta vähän. Tämä johtunee siitä, että huomio kiinnittyy ensisijaisesti lapsen hoitamiseen ja kodin toiminnan ylläpitämiseen kokonaisuutena. Yksittäiset tähän liittyvät taidot kehittyvät ikään kuin varkein ja toiminnan sivutuotteena. Suurin osa aikuisista hallitsee kodin hoitamiseen liittyvät perustaidot, kun taas lapsen käsittelyyn liittyvät taidot kuten esimerkiksi vaipan vaihto, opitaan arkirutiinien ohessa kuin huomaamatta. Tällaisiin taitoihin ei ehkä siksi kiinnitetä juuri huomiota, ellei haastateltava ole kokenut haasteita kyseisellä alueella.

Suoria viittauksia konkreettisiin taitoihin löytyi viideltä haastateltavalta, joista vain kaksi Anniina ja Tarja viittaavat tällaisiin taitoihin yksityiskohtaisemmin siten, että ovat kokeneet kehittyneensä niissä.

*”Ja sitten taas siinä jokainen lapsi on ollut tietysti erilainen syömistavoiltaan ja sillain ovat **opettaneet**, esimerkiksi tätä **ruuan laittoa**.” (Tarja s.4, K2.1)*

*”[I]tseasiassa sekin, että on oppinut itse paljon **siistimmäksi** ihan vaan just sen takia, että se on sen organisoinnin kannalta helpompaa” (Anniina s.16, OP)*

Muiden haastateltavien kohdalla viittaus tällaisiin taitoihin oli joko yleisellä tasolla. Esimerkiksi Noora viittasi konkreettisiin taitoihin tätä sanaa käyttäen, kun taas Eero luetteli joukon lapsen hoidossa tarvittavia taitoja. Pekka viittasi yksittäiseen taitoon kokonaisuuden osana siten, ettei riittä, että osaa vaihtaa vaipan vaan tarvitaan muutakin.

Konkreettiset taidot ovat usein niitä, jotka on helpointa tunnistaa ja artikuloida, mutta jotka ainakin tämän aineiston perusteella näyttävät olevan niitä, joista ollaan vähemmän kiinnostuneita tai tietoisia. Ne ovat taitoja, jotka ovat välttämättömiä kokonaisuuden kannalta ja joita kotiarjen kompetenssin syntyminen edellyttää. Näyttää siltä, että ainoastaan silloin, kun jotakin näistä taidoista täytyy parantaa tai niiden opetteluun joutuu näkemään erityisesti vaivaa ne myös puhuttavat. Esimerkiksi Tarjan kohdalla ruuanlaitto on ollut paljon monimutkaisempaa yhden lapsen vakavan sairauden takia, joka on vaatinut erityistä osaamista ruuanlaitossa. Anniina taas kokee, että hän on joutunut kehittymään siisteydessä kokonaisuuden hallinnan takia ja ilmeisesti on kokenut tämän haastavaksi, koska totuttujen tapojen muuttaminen saattaa olla yllättävän vaikeaa.

## 6.5 Kodin ulkopuoliset aikataulut

Tähän kategoriaan valitsin sitaatit, jotka viittasivat suoraan kodin ulkopuolelta tuleviin aikatauluihin kuten työhön, kouluihin, päiväotiin ja neuvola- sekä lääkärikäynteihin sekä ajankäytön hallintaan. Tässä kategoriassa kiinnostavaa oli, että sitaatit jakautuivat selkeästi siten, että ensimmäisen vaiheen haastateltavat (Virva, Noora, Tarja ja Pekka) eivät puhuneet kodin ulkopuolisista aikatauluista tai ajankäytön hallinnasta ollenkaan, mutta toisen vaiheen haastateltavilta (Laila, Anniina, Sirja ja Eero) kultakin löytyi tähän kategoriaan vähintään kaksi sitaattia. Haastattelukysymyksissä olevat pienet erot aineistonkeruuvaiheiden välillä eivät tätä eroa selitä, mutta sen sijaan haastateltavien elämäntilanne ja taustat saattavat selittää tilannetta.

Kaikki toisen vaiheen haastateltavat olivat haastatteluhetkellä, joko aivan opintojensa loppuvaiheessa valmistumisen kynnyksellä tai hiljattain valmistuneet. Kaikki olivat opintojen ja

lasten hoidon ohella myös ajoittain olleet palkkatöissä työelämässä toisin, kuin ensimmäisen vaiheen haastateltavat, joista enemmistö oli haastatteluhetkellä joko kotona hoitamassa lapsiaan tai eläkkeellä. Ensimmäisen vaiheen haastateltavista ainoastaan Virva oli aktiivisesti mukana työelämässä haastatteluhetkellä, mutta hänelläkin oli vakaa työsuhde ja työtehtävät. Ensimmäisen vaiheen haastateltavat eivät siis olleet samassa mielessä kokeneet ulkopuolelta tulevia aikataulupaineita niin suurina, kuin toisen vaiheen haastateltavat, joiden elämäntilanteet olivat epävarmemmat. Myös opinnot toivat työn ja perheen lisäksi omat haasteensa kodin ulkopuolisten aikataulujen suhteen.

Aikataulujen yhteensovittaminen kehitti toisen vaiheen naishaastateltavien mielestä ajankäytön hallintaa ja elämäntilanne lasten kanssa jopa tehosti opiskelua.

*”[O]saa käyttää niitä pieniä hetkiä” (Sirja s.8–9, K4)*

*”[J]os ei olis ollut lapsia, ei niitä [opintoja] olis varmaan tullut edes välttämättä tehtyä **tehokkaasti** siinä aikataulussa, [–] kurssit ollu suoritettuna just silloin kun ne pitää olla suoritettuna” (Laila s.5, K8.2)*

*”[E]simerkiksi ihan vaan **nämä aikataulurajoitteet**, niin itsellä **on auttanu**, että on ollut se **pakollinen päivärtymi** aina, että se on ihan luksusta kyllä” (Anniina s. 18, OP)*

Ainoastaan Eero koki toisen haastatteluvaiheen haastateltavista lasten myötä tulleiden lukuisien aikataulujen pikemminkin vievän tehokkuutta, kuin tuovan sitä. Hän koki muista poiketen myös ajankäytön hallinnan olevan pikemminkin kaiken tekemisen edellytys, kuin lasten ja lukuisien aikataulujen myötä kehittynyt taito.

*”Se **joskus tuo tehokkuutta ja joskus vie** [–] Niin mä teen luovaa työtä [–] Mä keksin, että mikä tässä on vikana, mutta en voi tehdä sitä, koska en voi olla [työ] paikalla tekemässä sitä [–] Toisaalta se on myöskin niin, että sittei tuu unohettua sinne työpaikalle.” (Eero s.4, K4)*

*”Enempi sitten sen kautta, että **on vaan pakko tehdä, eikä niin että sen olisi oppinut** lasten takia vaan, kun nyt **systeemi määrää tällaiset reunaehdot**, että se lapsi on haettava kuustoista kolmekymmentä, niin ne työt pitää saada sen päivän osalta pakettiin silloin kuustoista.” (Eero s.4, K4)*

Aineistosta voi hahmottaa kolme tekijää haastateltavien elämäntilanteeseen liittyen, jotka voivat selittää ensimmäisen ja toisen vaiheen haastateltavien erilaisia kokemuksia suhteessa kodin ulkopuolisten aikataulujen aiheuttamaan paineeseen. Ensinnäkin työn vakinaisuus tai epäsäännöllisyys, joka tulee erityisesti esiin Eeron ja Sirjan tilanteessa, jotka ovat hiljattain saaneet opintonsa päätökseen. Eero on onnistunut saamaan kohtalaisen säännöllisen ja vakituisen työn,

mutta Sirja ei ja, koska Sirja saattaa saada sijaisuuden muutamaksi viikoksi tai päiväksi yllättäen täytyy Eeron voida esimerkiksi hakea lapset päiväkodista. Näin Sirjan epäsäännöllinen työtilanne lisää aikataulupaineita myös Eerolle. Samojen ongelmien kanssa painiskelee myös Laila, koska hän on itsensä työllistäjä, jonka mies on paljon poissa kotoa ja jonka aikataulut ovat riippuvaisia asiakkaiden aikatauluista. Anniinalla taas on joustava työpaikka ja vakituinen päivätyö, mutta hän joutuu yksinhuoltajana vastaamaan ainoana aikuisena kaikesta yksin mikä tuo aikataulupaineita myös hänelle.

Ensimmäisen vaiheen haastateltavista Virva on työelämässä, mutta sekä hänellä että hänen miehellään on vakituinen säännöllinen työ ja siten heidän aikataulunsa ovat ennustettavampia ja näin ollen perheessä on helpompi muodostaa toimiva rutiini. Noora, Tarja ja Pekka ovat haastatteluhetkellä työelämän ulkopuolella, jolloin työtehtävät eivät samalla tavoin aikatauluta heidän elämäänsä kuten työssäkäyvien vanhempien elämäntilanteessa. Aikatauluhaasteet eivät puhuta niitä, jotka ovat työelämän tai opiskelun paineiden ulkopuolella ja ovat löytäneet hyvän toimintamallin, jota ei tarvitse koko ajan muuttaa.

# 7 ITSETUNTEMUS

Itsetuntemus on pääkategorioista sekä sitaattien määrän että alakategorioiden määrän perusteella suurin. Tässä kategoriassa sitaatit jaoteltiin teoriaohjaavasti Knud Illerisin (2014) identiteettimallia apuna käyttäen kolmeen alakategoriaan: ydinidentiteetti, persoonallisuuskasvos ja mieltymyskasvos -kategorioihin. Tämä pääkategoria sisälsi suurimman osan koko aineiston oppimiseen liittyvistä sitaateista. Siihen sisältyi hyvin paljon sellaista puhetta oppimisesta, joka liittyi haastateltavien kokemaan inhimilliseen kasvuun.

## 7.1 Ydinidentiteetti

Ydinidentiteettiä Knud Illeris (2014) kuvaa jokseenkin muuttumattomaksi tai hyvin hitaasti muuttuvaksi identiteetin ytimeksi, mikä tekee meistä tunnistettavia huolimatta ajan kulusta. Tähän kerrokseen vaikuttavat prosessit ovat pääsääntöisesti hyvin hitaita, mutta voivat joskus olla myös rajuja kriisinkaltaisia muutoksia. Esimerkkinä ydinidentiteettiin ulottuvasta muutoksesta hän mainitsee vanhemmaksi tulemisen. (Illeris 2014, 71.) Aineistosta löytyi joitakin viittauksia hyvin laaja-alaiseen muutokseen, joka voisi viitata juuri ydinidentiteettitasen transformatiiviseen oppimiseen.

Vanhemmaksi tuleminen voi toisille olla hyvin dramaattinen tapahtuma ja muuttaa ihmistä kohtalaisen paljon. Muutoksen laajuus riippuu siitä, kuinka oma ydinidentiteetti on muodostunut eli ovatko ydinidentiteetin rakenteet sellaisia, jotka sopivat vanhemmuuteen hyvin tai eivät sovi lainkaan. Lisäksi muutosprosessin laajuuteen vaikuttaa se kuinka paljon voimavaroja yksilöllä on käytettävissään tällaiseen muutosprosessiin.

Tutkimuksen kannalta ongelmallista on tällaisten hyvin yksilöllisten ja persoonallisten rakenteiden tunnistaminen etenkin, kun Knud Illeris (2014) ei itse ole määritellyt ydinidentiteetin rakenteita lainkaan. Hän ainoastaan viittaa vanhemmaksi tulemiseen esimerkkinä ydinidentiteettitasen muutoksesta (ks. Illeris 2014, 71). Vanhemmuusidentiteetin luominen ei ole vapaaehtoista, vaan ihmisestä tulee vanhempi väistämättä silloin, kun hän saa lapsen. Riippuu ihmisestä ja hänen resursseistaan, kuinka tämä identiteettiprojekti sujuu. Verrattuna muihin osa-identiteetteihin, kuten esimerkiksi työidentiteettiin vanhemmuus on pakollista ja velvoittavaa, eikä lakkaa olemasta vaikka

yhteys lapseen katkeaisikin. Lisäksi suhde omaan lapseen on erityislaatuinen tunnesuhde verrattuna mihin tahansa muuhun ihmissuhteeseen. Kyse on biologisesta jälkeläisestä ja verrattuna muihin osaidentiteetteihin suhde on emotionaalisesti sitova ja kuormittava. Ammattia ja työtä voi vaihtaa, mutta vanhemmuutta ei.

Ydinidentiteetti -kategoriaan valikoitui kaikkiaan viisi sitaattia neljältä haastateltavalta, jotka ilmensivät sellaista hyvin laaja-alaista oppimista, josta ydinidentiteettitason transformatiivisessa oppimisprosessissa on kyse. Nämä sitaatit viittasivat myös vanhemmuusidentiteetin rakentumiseen. Tällaista laaja-alaista prosessia on usein vaikea sanallistaa, koska siitä harvoin ollaan kovin tietoisia etenkin silloin, kun se ei tapahdu äkillisesti ja kriisinkaltaisesti, vaan hitaasti ja vähitellen, jolloin se usein on myös huomaamaton (ks. Illeris 2014), kuten Anniina osuvasti kuvaa:

*”Kun toi **muokkaa kuitenkin ihmistä niin valtavasti**, kun se **muuttaa ihan kaiken**, vaikka sitä aina uskotteli, et eihän tässä mikään oikeasti muutu, että tälleen mennään, mutta kyllä se opettaa. Ja sitten kun vertaa mihinkä tahansa muuhun oppimiseen niin, kun se **tapahtuu siinä tavallaan silleen salakavalasti**, et eihän sitä edes huomaakaan, kun ne tilanteet on niin pakollisia ja semmoisia välittömiä, ” (Anniina s.20-21, K6.2)*

Muut haastateltavat kuvaavat laaja-alaista muutosta muun muassa seuraavasti:

*”...semmoinen **olemassaolon taso** syntynyt.” (Tarja s.16, K6.1)*

*”...**ajatusmaailmakin** jo muuttuu.” (Noora s.4, K3)*

*”...sitä **kokee itsensäkin** jotenkin ihan, en tiä **eri ihmiseksi**...” (Anniina s.21, K6.2 sekä OP)*

Eeron sitaatti kertoo myös vanhemmuusidentiteetin olemassaolosta:

*”Kyllä mä **haluan olla ennen kaikkea isä**, että jos mä lähdän määrittelemään itseäni, kuvaamaan kymmenellä sanalla, että kuka olen, kyllä mä aloitan sillä, että mulla on kaks lasta.” (Eero s.7, K 6.2)*

Kaikki tämän kategorian aineisto-otteet yhtä lukuun ottamatta olivat vastausta kysymyksiin, jotka koskivat sitä, miten merkittäväksi haastateltavat olivat kokeneet vanhemmuuden kautta opitun (K6.1 ja K6.2). Ainoastaan Nooran kuvaus liittyi kysymykseen siitä, onko vanhemmuus muuttanut häntä ihmisenä (K3). Kysymys siitä miten merkittäväksi vanhemmat ovat kokeneet vanhemmuudessa opitun oli siis selvästi eniten aktivoinut näitä haastateltavia kuvailemaan vanhemmuuskokemustaan viittaamalla sellaisiin laaja-alaisiin muutoksiin, jotka voisivat olla seurausta ydinidentiteetin tasolla tapahtuvasta muutosprosessista eli syvimmän tasoisesta transformatiivisesta oppimisesta. Koska nämä syvän tason muutosprosessit ovat usein myös hitaita ja huomaamattomia, selittää se sitä



miksi kaikilta haastateltavilta ei ollut löydettävissä suoria viittauksia tällaiseen prosessiin. Toiset haastateltavat näyttivät tunnistavan ja kuvaavan useita sellaisia prosesseja, jotka voidaan sijoittaa Knud Illerisin (2014) identiteettimallin persoonallisuuserrokselle (ks. Illeris 2014), mutta heiltä ei löytynyt samalla tavalla viittausta tai kuvausta laaja-alaisemmasta prosessista, mikä ei tietenkään tarkoita sitä, etteivätkö hekin olisi vanhemmaksi tultuaan käyneet läpi ydinidentiteettitason transformatiivista oppimisprosessia, koska Knud Illeris (2014) mainitsee nimenomaan vanhemmaksi tulemisen sellaisena ydinidentiteettitason transformatiivisen oppimisprosessin käynnistäjänä (ks. Illeris 2014).

## 7.2 *Persoonallisuuserros*

Ydinidentiteetti -kerrokseen verrattuna persoonallisuuserros on se osa identiteettiä, josta ollaan tietoisempia, koska sillä sijaitsevat osatekijät ovat enemmän muokattavissa ja valittavissa, toisin kuin ydinidentiteetti -kerroksella sijaitsevat tekijät. Persoonallisuuserros ilmentää sitä millainen yksilö haluaa olla ja miten tulla nähdyksi sosiaalisessa ympäristössään. (Illeris 2014.) Tässä aineistossa löytyi puhetta erityisesti asenteista, arvoista ja sosiaalisista osatekijöistä, kuten empatiasta, kommunikaatiotavoista sekä sosiaalisesta etäisyydestä ja varovaisuudesta. Muihin Illerisin (2014) nimeämiin persoonallisuuserroksen osatekijöihin liittyvää puhetta ei tästä aineistosta löytynyt. Persoonallisuuserros -kategorian sitaateista muodostettiin teoriaohjaavasti kolme alakategoriaa: arvot, asenteet ja sosiaaliset osatekijät.

Arvoihin viittaavaa puhetta kertyi huomattavasti vähemmän eli seitsemän sitaattia, verrattuna asenteisiin (45 sitaattia) ja sosiaalisiin osatekijöihin (11 sitaattia), jolloin sitä ei ollut tarpeen jaotella edelleen alakategorioihin. Asenne -kategoriassa sen sijaan käytettiin aineistolähtöistä jaottelua, koska Knud Illerisin (2014) identiteettimalli ei anna tarkempaa kuvausta asenteisiin liittyen. Asenne -kategoriaan muodostettiin sitaattien aihepiirin mukaan kuusi alakategoriaa: vastuullinen asenne, luottavainen asenne ja vastuun rajat, armollinen asenne, nöyrä asenne, suvaitsevainen asenne sekä rakkaudellinen asenne. Sosiaaliset osatekijät -kategoria taas jaoteltiin teoriaohjaavasti Knud Illerisin (2014) identiteettimallin mukaan kolmeen alakategoriaan: empatia, kommunikaatiotavat sekä sosiaalinen etäisyys ja varovaisuus.

### 7.2.1 *Arvot*

Arvot -kategoriaan valikoitiin sellaiset sitaatit, jotka kuvaavat arvojärjestystä tai viittaavat suoraan arvoihin. Tällaista puhetta löytyi aineistosta kohtalaisen vähän verrattuna esimerkiksi asenteisiin

liittyvään puheeseen. Tämä selittyy sillä, että arvot toisin kuin asenteet kohdistuvat aina abstrakteihin käsitteisiin (ks. Mayo 2017), jolloin niiden tunnistaminen ja niistä puhuminen on usein haastavampaa. Suurimman osan arvoja koskevasta puheesta tässä aineistossa voidaankin katsoa tulevan ilmi epäsuorasti esimerkiksi asenteiden taustalla. Lisäksi se, että aineistossa vain kaksi haastateltavaa mainitsee puheessaan suoraan sanan arvo, voi myös selittyä sillä, että arvopohja sinänsä ei ole muuttunut vaan painopisteet valitussa arvomaailmassa ovat muuttuneet vanhemmuuden myötä.

Suoraan arvoihin viittaavaa puhetta löytyi viideltä haastateltavalta (Pekka, Anniina, Tarja, Sirja ja Eero), mutta arvojen muutoksesta puhuvat myös muut haastateltavat ikään kuin rivien välistä. Erityisesti asenne-kategorian monet sitaattit kertovat myös arvopohjasta ja muutoksista arvojen painopisteissä. Arvot-kategoriaan valikoiduista sitaateista voidaan tunnistaa kolmenlaista puhetta, jotka viittaavat hieman eri tavoin arvoihin. Kaksi sitaattia viittaa arvoihin yleisellä tasolla nimeämättä mitään yksittäisiä arvoja, kolme sitaattia kuvaa yksittäistä arvoa ja sen kautta opittua toimintaa ja kolme sitaattia kertovat haastateltavien arvojärjestyksestä.

Haastateltavista Pekka ja Anniina viittaavat arvoihin yleisellä tasolla. Pohdittaessa pitääkö sanonta siitä, että lapset opettavat vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan paikkansa (K1), esimerkiksi Pekka kertoo seuraavaa:

*”[M]ä olen oppinut arvostamaan semmoisia, **pehmeitä arvoja**.” (Pekka s. 8, K1)*

Hän ei tarkemmin nimeä yksittäisiä arvoja tai tarkenna sitä mitä pehmeillä arvoilla tarkoittaa. Tämä voisi viitata enemmän ehkä painopisteen muuttumiseen hänen arvomaailmassaan, kuin varsinaiseen muutokseen yksittäisissä arvoissa.

Keskusteltaessa siitä voisiko vanhemmuus kehittää työelämän kaipaaman ”hyvän tyypin” (K7.2) ja julkisessa keskustelussa esiintyneestä huolesta vanhempien ammattitaidon säilymisen suhteen (K5.2) sekä siitä voiko vanhemmuuden kautta opittuja asioita soveltaa kodin ulkopuolella (K4) pohtii Anniina saaneensa enemmän uskallusta esimerkiksi työpaikalla rohkaista ja osoittaa myötätuntoa työtovereilleen sekä oppineensa vanhemmuuden kautta arvostamaan tällaista toimintaa.

*”[H]uomaa kuin tärkeää se on, että joku välillä tulee ja ottaa hartiasta kiinni [–] se on tosi hyvä juttu, niin semmoisetkin on kyllä varmasti tullu sieltä lapsen kautta, koska on tajunnut sen, että näin voi oikeasti tehdä, että se ei olekkaan ihan tyhmää mitä aikaisemmin on ajatellut että en mä osaa enkä viitti.” (Anniina s. 13, K5.2/K7.1/K4/OP)*

Tarja viittaa puheessaan yksittäiseen itselleen tärkeään arvoon, jota on pyrkinyt toteuttamaan toiminnassaan lastensa kanssa ja jonka kautta kokee oppineensa myös uusia asioita.

*”[K]onkreettinen asia minkä mä olen oppinut, taikka mikä **mulla on ollut se arvo** tai joku semmonen [–] kun mä olen vienyt lapsia kerhoon tai muskariin [–] että se **matkan teko on osa sitä itse tapahtumaa** ja se on **yhtä tärkeä** [–] mulla on ollut semmoinen toive, **että mulla ei olisi kauhea kiire**” (Tarja s.11) K7.1/OP*

*”[S]e mitä mä olen ehkä pitkällä tähtäimellä oppinut, tällainen **olemisen oppiminen**, että kun näennäisesti ei kauheasti tapahdu, niin kuitenkin siinä syntyy jotakin yhteyttä, joka sitten myöhemmin kantaa vasta hedelmää.” (Tarja s.6, K1/OP)*

Tarja nimeää yhdeksi arvokseen kiireettömyyden ja pohtii, että se on ohjannut häntä keskittymään käsillä olevaan hetkeen olemisen, ei tekemisen kautta, keskusteltaessa siitä onko vanhemmuus kehittänyt häntä ihmisenä (K7.1). Hän pohtii myös lastensa kautta oppineensa (K1) rakentamaan sellaista hiljaista yhteyttä heihin, jonka positiiviset vaikutukset hänen kertomansa mukaan ovat näkyneet vasta myöhemmin.

Sirja ja Eero tuovat puheessaan esiin arvojärjestystä, jossa nostavat lapset ja perheen etusijalle suhteessa esimerkiksi työhönsä tai harrastuksiinsa.

*”Kyllähän sitä niitä **lapsia ajattelee aina ensin**, ne on aina se ykkönen.” (Sirja s. 16 K8.2/OP)*

*”Että hei olen [Eero] minulla on kaksi lasta ja vaimo ja yritän edistää [erästä harrastusta] kaikin tavoin, työkseni olen [IT-alan ammattilainen]. [–] **Mä olen halunnut asettaa sen itselleni näin päin aktiivisesti.** [–] Jos näissä on ristiriita, niin mä **pyrin siihen, että pidän sen järjestyksen näin.** Se ei tietenkään aina onnistu, koska systeemissä on se, että pitää sitä rahaa saada niin kyllä joskus menee työt edelle halusin mä sitä tai en.” (Eero s.7 K6.2)*

Sekä Sirja että Eero kuvaavat arvojärjestystään. Sirja kertoo asettavansa lapset etusijalle pyrkiessään kuvailemaan vanhemman arkea (K 8.2). Sen sijaan Eero päätyy pohtimaan arvojärjestystään kysyttäessä vanhemmuuden kautta opitun merkityksestä itselleen (K 6.2). Hän kertoo valinneensa arvojärjestyksensä siten, että lapset ja perhe ovat etusijalla, vaikka myöntää, ettei aina voi kuitenkaan toimia valintansa mukaan.

## 7.2.2 Asenteet

Aineistossa löytyi huomattavasti enemmän oppimiseen liittyvää puhetta koskien asenteita kuin arvoja. Tämä selittynee sillä, että arvot ovat käsitteenä abstraktimpia kuin asenteet, jotka liittyvät

usein läheisemmin ja välittömämmin konkreettiseen toimintaan (Mayo 2017, 80–81), jolloin niihin liittyvien kokemusten sanallistaminen lienee helpompaa, kuin arvoihin liittyvien. Asenteet ilmentävät arvoja (Mayo 2017, 80), jolloin voidaan ajatella, että konkreettinen toiminnassa ilmenevät asenteet ovat aina yhteydessä abstraktimpaan arvomaailmaan, jota ne heijastelevat ja siten haastateltavien arvomaailma tulee ilmi asennekategorian sitaateissa epäsuorasti.

Asenne-kategoria jaettiin kuuteen alakategoriaan aineistolähtöisesti ja ne nimettiin aihepiirinsä mukaan seuraavasti: vastuullinen asenne, luottavainen asenne ja vastuun rajat, armollinen asenne, nöyrä asenne, suvaitsevainen asenne sekä rakkaudellinen asenne. Kategoriat esitellään edellä mainitussa järjestyksessä sen vuoksi, että ne muodostavat ikään kuin pareja, joiden aihepiirit ovat hyvin lähellä toisiaan ja näin on helpompi avata niitä ratkaisuja, joiden takia kategoriat on eroteltu kuitenkin omiksi kategorioikseen.

### ***Vastuullinen asenne***

Vastuullinen asenne -kategoriaan kertyi eniten sitaatteja asenne-kategoriassa eli yhteensä 14 sitaattia kuudelta haastateltavalta. Vain Eerolta ja Virvalta ei löytynyt sellaista puhetta, joka viittaisi suoraan vanhemmuuden kautta kehittyneeseen vastuulliseen asenteeseen. Kysymys siitä onko vanhemmuus muuttanut haastateltavaa ihmisenä (K3) sai suurimman osan haastateltavista pohtimaan vastuullisuuteen liittyviä asioita. Tarjan vastaukset liittyivät siihen, onko hän kokenut lastensa opettaneen häntä (K1) ja onko vanhemmuus kehittänyt häntä ihmisenä (K7.1). Pekan vastauksia ei voinut jäljittää mihinkään yksittäiseen kysymykseen ja hänen kohdallaan voidaan katsoa, että kysymykset yleensä ovat aktivoineet hänet pohtimaan vanhemmuudessa oppimaansa myös vastuulliseen asenteeseen liittyen.

Vastuupuhe aineistossa ilmeni sekä puheena vastuusta yleisesti että tarkempina viittauksina vastuuseen toisista ja omasta itsestä. Tarjan sitaatti ilmentää hyvin sitä, kuinka puhe vastuusta ilmeni yleisellä tasolla.

*”[M]ä koen, että kyllähän ne lapset on opettaneet sitä vastuunkantoa.” (Tarja s.4, K1)*

Vastuun ottaminen miellettiin myös pakottavaksi siinä mielessä, että kuudessa aineisto-otteessa neljä haastateltavista käyttää sanaa pakko puhuessaan vastuusta.

*”[O]n pakko, ottaa erilaista vastuuta” (Tarja s.9, K7.1)*

*”Nyt on pakko pitää semmonen paussi tähän.” (Laila s.10, K3/OP)*

*”[S]e opettaa siihen, että on **pakko mennä eteenpäin**. ” (Anniina s.17, OP)*

*”[S]iinä on **pakko oppia** tuntemaan itsensä paremmin ” (Sirja s.5, K3)*

Vastuun ottaminen lapsesta edellyttää myös kykyä asettaa toisen ihmisen tarpeet omien tarpeiden edelle ja siten se on kehittänyt myös epätsekkyyttä haastateltavissa.

*”[E]i voi **tehdä enää päätöksiä itsensä kautta**, siltä mikä itsestä tuntuu hyvältä, vaan aina **pitää muistaa ensisijaisesti mieltä, et mitä ne lapset**. ” (Sirja s.5, K3)*

*”[V]ähenee huomattavasti tämä itsekkyyys, kun siinä on **paljon muitakin osapuolia**, kuin vain minä itse tai minä ja mies, niin on kuitenkin sitä jälkikasvua, että sehän nyt **tulee huomattavasti paljon epätsekkäämmäksi**. ” (Noora s.4, K3)*

Haastateltavat kertovat vastuusta puhuessaan oppineensa lasten myötä ottamaan vastuuta paitsi lapsen ja toisten ihmisten tarpeista, myös itsestä ja omasta jaksamisesta.

*”[E]t **miten pitää itsestään huolta**, niin mun on pakko ajatella sitä paljon itsekkäämmin, kun muitten, **koska mulla on se yks kenestä mun pitää pitää huolta**. ” (Anniina s.7, K3)*

*”[L]asten kanssa, kun on niin väliin **on oppinut että pitää itsestäkin pitää huolta**. ” (Laila s.10, K3/OP)*

Koska enää ei ole niin paljoa aikaa itselle on opittava tarkemmin tunnistamaan myös itselle tärkeimmät asiat.

*”[M]onesti se oli varsinkin silloin **pikkulapsivaiheessa** niin, että **mulle ei oikeasti jäänyt sitä omaa aikaa**, että mulla oli se tunti illalla ja piti siihen sisällyttää kaikki. [–] **Se opetti aika paljon itsestä just, että mitä mä oikeasti tarviin**. ” (Anniina s.15, OP)*

Pekka kuvaa oppineensa vastuullista asennetta, joka ulottuu pidemmälle eli kun on tullut tietoiseksi omista vajavuuksistaan ja hyväksynyt ne, voi ottaa vastuuta myös näin.

*”[S]en sijaan, että mä syyttäisin häntä siitä, että sä et tee sitä mitä mä tarvisten, niin tavallaan **mä otan vastuun itsestäni**, että ei se sun syysi ole, että multa puuttuu tätä, mutta se, että **mä itse opin sietämään, että tämä vastuunottaminen tekee kipeetä monta kertaa** ja mä voin joutuu kipristelemään sen kipuni kanssa, niin se on vähä semmoinen, mutta hyvä kun sen tietää. ” (Pekka s.20, OP)*

Aineiston vanhemmat ovat kokeneet, että vanhemmuus on kehittänyt heissä vastuullisempaa asennetta monipuolisesti. He ovat oppineet asettamaan toisen tarpeet omien tarpeidensa edelle ja myös tunnistamaan ja priorisoimaan omia tarpeitaan sekä pitämään huolta omasta jaksamisestaan.

## ***Luottavainen asenne ja vastuun rajat***

Vastuullinen asenne -kategoriaan liittyy läheisesti myös luottavainen asenne ja vastuun rajat -kategoria ja tästä syystä se esitellään seuraavaksi. Tämän kategorian muodostavat sen nimen mukaisesti sitaattit, jotka kuvaavat tai viittaavat luottavaisen asenteen omaksumiseen tai oman vastuunsa rajojen tunnistamiseen. Tällaisia sitaatteja löytyi yhteensä seitsemän neljältä haastateltavalta. Edellisessä kategoriassa kuvatun vastuullisen asenteen kehittymiseen liittyy oleellisesti myös oman vastuunsa rajojen tunnistaminen, vastuun siirtäminen ja luottavaisen asenteen kehittyminen. Kysymykset siitä opettavatko lapset vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan (K1), haastavatko lapset vanhempiaan (K8.1) ja millaista vanhemman arki on (K8.2), ovat saaneet Lailan, Pekan ja Anniinan pohtimaan tätä aihepiiriä. Tarjaa ovat aktivoineet tähän pohdiskeluun haastattelukysymykset yleensä eli hänen vastaustaan ei voi jäljittää mihinkään tiettyyn haastattelukysymykseen.

Aineiston haastateltavista Tarja ja Pekka kertovat erityisesti siitä, kuinka heidän on ollut tarpeen tunnistaa oman vastuunsa rajat, oppia vastuun siirtämistä ja vastuusta luopumista sekä luottavaisen asenteen kehittämistä, jotta lapsi voisi kasvaa ja itsenäistyä. Haastavaa on ollut se, että on luotettava, vaikka lopputulos ei olisi varma ja valinnat, joita lapsi itsenäistyessään tekee, olisivat erilaisia kuin ne mitä itse valitsisi.

*”[O]ma erillisuus ja luottamus, että semmoiseen on pitänyt kehittyä ja kehittää itsensä tiettyyn luottamukseen, että just vaikka ne koulumatkat, siinä on tietynlaiset vaarat, mutta että luottaa.” (Tarja s.12, OP)*

*”Kyllähän, jos joku nimenomainen lapsi ei suostu tiettyyn normatiiviseen toimintaan tai kasvuun, että se ikään kuin heittäytyy kehitysvaiheessa sivuun, niin kyllähän se haastaa sitä luottamusta siihen, että kyllä tästä ihminen tulee.” (Pekka s.10, K8.1)*

Myös Anniina ja Laila puhuvat oman vastuunsa rajojen tunnistamisesta kuitenkin ennenkaikkea suhteessa elämään yleensä, ja he kertovat oppineensa luottamaan siihen, että elämä kantaa eteenpäin, vaikka tulevaisuus näyttäytyy välillä epävarmana.

*”Nämä realiteetit on ehkä kanssa se yksi, että äidistä kasvaa hyvin äkkiä tämmöinen realisti, että vaan oppii, että ei kannata haahuilla eikä haaveilla, että kyllä kaikki järjestyy.” (Anniina s.29, K8.2)*

*”[J]oskus tulee ehkä vähän stressattua, et miten sitä tässä nyt pärjää, mutta kyllä varmaan on opettanut semmoista, että nyt keskitytään siihen, että ei ole mitään järkeä murehtia jostain tulevasta, jos ei niille voi mitään.” (Laila s.5, K1)*

Tämän kategorian neljä haastateltavaa ovat kokeneet oppineensa tunnistamaan oman vastuunsa rajoja ja kehittämään luottavaisen asenteen sekä suhteessa lapseen että suhteessa elämään yleensä. Vanhemmat haastateltavat Pekka ja Tarja pohtivat tarvetta luottavaisen asenteen kehittämiseksi nimenomaan suhteessa lapseen, koska heidän lapsensa ovat aikuistumassa tai aikuisia, jolloin he ovat käyneet läpi enemmän myös lapsen itsenäistymiseen liittyviä prosesseja, kuin aineiston nuoremmat vanhemmat. Anniina ja Laila taas pohtivat oman vastuunsa rajojen tunnistamista ja luottavaisen asenteen kehittämistä suhteessa elämään ja tulevaisuuteen yleensä ehkä siksi, että molemmat ovat haastatteluhetkellä opintojensa loppuvaiheessa ja heidän elämäntilanteensa ovat muutoksille alttiimpia, kuin vakaammassa elämäntilanteessa olevien haastateltavien.

### ***Armollinen asenne***

Tähän kategoriaan poimittiin sitaatit, jotka ilmentävät oman ja toisten epätäydellisyyden tiedostamista, hyväksymistä ja huomioimista tai joissa suoraan viitataan armolliseen asenteeseen. Sitaatteja löytyi viideltä haastateltavalta kymmenen ja mielenkiintoista on se, että kukin haastateltavista on päätenyt kertomaan tällaisesta kasvuprosessistaan vastaamalla eri kysymykseen.

Laila on kokenut äitiyden haastavaksi ja kertoo epäonnistumisen kokemuksistaan vastatessaan kysymykseen siitä voisiko vanhemmuus kehittää ihmisestä työelämässä kaivatun ”hyvän tyyppin” (K7.2).

*”[I]tselle ainakin tulee semmoinen tunne, että **voisko sitä edes kauheen hyvä tyyppi olla, kyllä minulla lasten kanssa tulee kaiken mahdollisia konflikteja ja sitten on itselle vähän, että onpas kyllä huono äiti taas.**” (Laila s.12, K7.2)*

Tarja kertoo samansuuntaisista kokemuksista, kuin Laila vastatessaan kysymykseen siitä kuinka merkittäväksi hän on kokenut vanhemmuudessa opitut asiat itselleen (K6.1). Hänen puheestaan saa sen käsityksen, että hän on oppinut hyväksymään itsensä sellaisena äitinä, kuin on.

*”Mä olen nyt yrittänyt oppia semmoista, että **mä en ole hyvä tai huono äiti vaan että mä olen äiti**, että siihen ei tarvi laittaa niitä adjektiiveja ollenkaan.” (Tarja s.16, K6.1)*

Myös Anniina pohtii sitä, että on opittava hyväksymään oma rajallisuutensa, koska aina ei pysty saavuttamaan sitä, mitä tavoittelee ja on tyydyttävä siihen mihin resurssit riittävät.

*”[O]n vaan **ymmärrettävä se rajallisuus ja sitten se oma rajallisuus, että nyt mä en vaan pysty kaikkee tekemään.**” (Anniina s.17, OP)*

Oman keskeneräisyyden hyväksyminen vanhempina on auttanut ymmärtämään myös lapsen keskeneräisyyttä ja opettanut armollisempaa asennetta pohtii Pekka vastatessaan kysymykseen siitä opettavatko lapset vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan (K1).

*”[O]ppii hyväksymään sen oman keskeneräisyyden [–] ehkä sitä jotenkin peilaa myöskin siihen lapsen keskeneräisyyteen, ettei se lapsi olekaan aina unelmakäyttäytyjä [–] et semmoista armollisuutta mä olen ainakin oppinu” (Pekka s. 8, K1)*

Virva kertoo oppineensa ymmärtämään, että asioilla voi olla monia puolia kuvaillessaan sitä, miten lapset haastavat vanhempiaan (K8.1). Oman ja toisten epätäydellisuuden hyväksyminen on johtanut pois mustavalkoisesta joko–tai ajattelusta ja lisännyt ymmärrystä, mikä on johtanut armollisemman asenteen kehittymiseen.

*”Ei se kaikki ole itsestään selvää, tavallaan mustavalkoista, vaan monia eri sävyjä asioissa.” (Virva s.5, K8.1/OP)*

Tässä aineistossa armollisemman asenteen kehittyminen on siis seurausta oman epätäydellisuuden tunnistamisesta ja hyväksymisestä, joka auttaa ymmärtämään ja hyväksymään myös muiden epätäydellisyyttä. Aineiston viisi haastateltavaa kuvaavat kukin omalla tavallaan tätä kasvuprosessiaan ja heidän puheestaan voi havaita, että he ovat tässä prosessissa myös hieman eri vaiheissa. Lailan ja Tarjan kuvaukset muodostavat eräänlaisen kehityskaaren, jossa epäonnistumisten kautta on opittu ensin tunnistamaan ja sitten hyväksymään oma epätäydellisyys ja näin armollisempaa asennetta itseä kohtaan. Anniina, Pekka ja Virva kuvaavat omia kokemuksiaan ja niistä seurannutta armollisempaa asennetta yleisemmällä tasolla.

### ***Nöyrä asenne***

Nöyrä asenne erotettiin armollisesta asenteesta omaksi kategoriakseen, koska kahdelta haastateltavalta löytyi kolme sitaattia, jossa he suoraan käyttävät sanaa nöyrä ja viittaavat nöyrään asenteeseen kuvatessaan omaa kasvuprosessiaan vanhempina. Pekan pohdintaa nöyrän asenteen omaksumiseen liittyen ei voi jäljittää mihinkään tiettyyn kysymykseen, mutta Virvan kuvaukset ovat vastausta kysymykseen siitä haastavatko lapset vanhempiaan (K8.1).

*”[K]yllähän sitä tietyllä lailla **nöyräksi on tullut** [–] et sitä ei ole ihan niin täydellinen, tietysti aina tiennyt et ei ole täydellinen, mutta **kyllä ne aika selväksi sen tekee, perhe**” (Virva s.5, K8.1/OP)*



*"[M]un täytyy hyväksyä se, että mä olen itsekäs, että näen itseni minkälainen mä olen, mutta ei se tarkoita sitä, että mä pyrkisin siihen [-] täytyy nöyrtyä..." (Pekka s.24-26, OP)*

Tämän aineiston teksteissä nöyrä asenne näyttäytyy omista vajavuuksista tietoiseksi tulemisena ja näistä huolimatta itsensä hyväksymisenä, mutta kuitenkin parempaan pyrkimisenä. Nöyrä asenne on hyvin lähellä armollista asennetta, mutta poikkeaa tässä aineistossa armollisesta asenteesta siten, että sitä kuvatessaan haastateltavat kertovat tulleen tietoiseksi omista vajavaisuuksistaan läheistensä kautta. Nöyrä asenne syntyy siis tässä aineistossa lähipiirin kautta tiedostetun oman toiminnan kriittisen reflektoinnin tuloksena, kun taas armollinen asenne on enemmän omien ihanteiden korvaamista realistisemmilla vaihtoehdoilla ja oman rajallisuuden hyväksymistä.

### ***Suvaitsevainen asenne***

Suvaitsevainen asenne -kategoriaan valittiin sitaattit, joissa suoraan käytetään sanaa suvaitsevaisuus tai jotka kertovat suvaitsevaisemman asenteen omaksumisesta suhteessa toisten arvomaailmaan ja erilaisiin toimintatapoihin. Toisten ihmisten kunnioittaminen tasa-arvoisina yksilöinä heidän erilaisista arvomaailmoistaan huolimatta, ilmentää sitä miten suvaitsevainen asenne tässä aineistossa ymmärretään.

Sitaatteja löytyi kolmelta haastateltavalta yhteensä kuusi. Kukin haastateltavista päätyi pohtimaan suvaitsevaisuuteen liittyvää oppimistaan kuitenkin eri kysymyksen kautta. Haastateltavien kokemukset jakautuvat mielenkiintoisella tavalla päinvastaisiin kokemuksiin siten, että Laila ja Tarja kertovat kehittyneensä suvaitsevaisemmiksi nimenomaan vanhemmuuden myötä, kun taas Sirja pohtii tulleen kapeakatseisemmaksi vastatessaan kysymykseen siitä voiko vanhemmuus kehittää aikuisen taitoja ja osaamista (K2.2).

*"[O]lli jotenkin niin syvällä siinä omassa olemisessa ja omassa äitiydessä, että ehkä nyt kun lapset on jo vähän kasvanu, pystyy peilaamaan sitä asiaa eri tavalla, mutta oikeastaan siinä kohtaa, kun oli niitä kotiäitivuosia ja oli väsynyt ja niitten omien vauvojen kanssa, niin oli hankala nähdä sitä, et miks kummassa toi nyt noin tekee, et eihän kukaan järkevä nyt noin tee." (Sirja s.7, K2.2/OP)*

*"[J]oskus voi olla vaikea hyväksyä toisten vanhempien erilaisia valintoja ja toisaalta itsestä on tullut semmoinen kapeakatseisempi ja näkee vaan sen, että meillä tämä toimii, tämä toimii siis kaikilla." (Sirja s.7, K2.2/OP)*

Suvaitsevaisemman asenteen Sirja kertoo joutuneensa omaksumaan vasta palattuaan työhönsä lasten ja perheiden parissa. Voidakseen kohdata erilaisia perheitä ja toimia näiden kanssa yhteistyössä, hänen oli avarrettava omia käsityksiään ja opittava hyväksymään erilaisia kasvatustyyliä.

*”No koska on viimeiset **puoltoista vuotta tehnyt tätä ammatikseen**, niin siinä on **pakko oppia taas avartamaan sitä omaa näkemystä** ja pyrkiä pois siitä kapeakatseisuudesta.” (Sirja s.7-8, K2.2/OP)*

Tarja kertoo kysyttäessä, onko vanhemmuus kehittänyt häntä ihmisenä (K7.1) kohdanneensa lastensa kavereiden ja koulumaailman kautta erilaisia arvomaailmoja, ja näiden kokemustensa kautta kehittyneensä suvaitsevaisemmaksi.

*”[L]asten kaverita ja heidän vanhempiaan ja arvomaailmoja [kun kohtaa], kyllä se kehittää, **avartaa näkeen erilaisia perheitä** ja toimiin heidän kanssaan, ja sinne koulumaailmaankin, kun vanhempiana ne lapsensa laittaa niin siinäkin **joutuu kehittyyn.**” (Tarja s.9, K7.1)*

Laila arvelee, että vanhemmuus voisi kehittää ihmisessä työelämän hakeman ”hyvän tyyppin” piirteitä (K7.2) kuvatessaan sitä miten on vanhemmuuden myötä oppinut asettumaan toisten asemaan paremmin, kuin ennen ja siten kehittyneensä myös suvaitsevaisemmaksi.

*”[K]yllä se varmasti ja **ainakin itselle semmoista suvaitsevaisuutta**, vaikken nyt ole ollut mitenkään suvaitsematon aiemmin ennen lapsia, koska sitä **ajattelee ehkä vähän enemmän monesta näkökulmasta asioita** ja osaa asettua siihen muiden asemaan ehkä paremmin.” (Laila s. 12, K7.2/OP)*

Tarja, Laila ja Sirja kertovat kukin omasta kasvustaan suvaitsevaisemmiksi suhteessa toisten ihmisten erilaisiin toimintamalleihin ja arvomaailmoihin näiden toimintamallien taustalla. Tarja ja Laila kokevat omien lasten saamisen ja heidän kanssaan toimimisen käynnistäneen oman kasvuprosessinsa, kun taas Sirja kertoo toisenlaisesta kokemuksesta. Hän koki vaikeaksi ymmärtää toisten erilaisia kasvatusvalintoja ja vasta palattuaan työhönsä lasten ja perheiden parissa, hän kokee kehittyneensä suvaitsevaisemmaksi.

### ***Rakkaudellinen asenne***

Tämän kategorian muodostavat sitaatit, joissa käytetään sanaa rakkaus ja jotka ilmentävät rakkaudellista asennetta. Rakkaus sanana mielletään usein vahvasti tunteeksi ja siksi rakkaudellinen asenne, joka ilmaisee tahtotilaa toimia toisen parhaaksi, kuten se tässä aineistossa ymmärretään, jää usein vähemmälle huomiolle. Aineiston vanhemmat kuitenkin kuvaavat vanhemmuudesta kertoessaan nimenomaan rakkaudellista asennetta, kun he puhuvat rakkaudesta, eivät niinkään tunnetta.

Tarjalta, Pekalta ja Sirjalta löytyi rakkaudelliseen asenteeseen viittaavaa puhetta yhteensä viisi sitaattia. Näitä sitaatteja vertailtaessa ei löytynyt mitään yhteistä haastattelukysymystä, joka olisi saanut haastateltavat pohtimaan rakkaudelliseen asenteeseen liittyviä oppimiskokemuksiaan.

Kunkin haastateltavan pohdinnat olivat lähtöisin erilaisista haastattelukysymyksistä silloin, kun ne voitiin yleensä jäljittää jonkin haastattelukysymyksen ympärillä polveilevaan keskusteluun.

Tarja kertoo oppineensa, rakkaudellista asennetta myös itseään kohtaan lastensa osoittaman rakkauden kautta vastatessaan kysymykseen siitä kuinka merkittäväksi hän kokee vanhemmuuden kautta oppimansa asiat (K6.1).

*”[E]ttä sä olet mun äiti ja jotenkin ihana ja tärkeä, että siinä ei tarvitse nyt mitata sitä onko hyvä vai huono, vaan että on [–] että kyllähän se lapsen rakkaus on pohjatonta, että semmoista olen oppinu.” (Tarja s. 16, K6.1/OP)*

Lisäksi Tarja kertoo pohtiessaan sitä, onko vanhemmuus kehittänyt häntä ihmisenä (K7.1), että on oppinut rakkauden olevan muutakin, kuin suuria tunteita.

*”[T]avallaan on pitänyt oppia, kehittyä huomaamaan, että se rakkaus on niissä pienissä asioissa kiinni.” (Tarja s.10, K7.1/OP)*

Rakkaudellinen asenne Tarjan kuvauksen mukaan näkyy arjen valinnoissa ja pienissä teoissa, jotka helpottavat, ilahduttavat tai tukevat toisen ihmisen elämää ja kasvua. Pekka kertoo oivalluksestaan, että ilman rakkaudellista asennetta ei pysty aidosti kohtaamaan toista ihmistä. Pohtiessaan kysymystä siitä miten lapset haastavat vanhempiaan (K8.1), hän on havainnut, että rakkaudellinen asenne on se, joka luo tilaa sekä aikuisen että lapsen kasville ja kehitykselle.

*”[V]armaan se on se haaste, just kohdata ihmisenä ja semmoisen rankaisevuuden sijasta ajatella sitä ihmistä rakkaudella ja että se rakkaus on se, joka antaa sille tilaa kasvaa.” (Pekka s.10–11, K8.1)*

*”[E]t se tavallaan se, et vaikka mulla olis mitä kommunikaatiotaitoja, vaikka mulla olis minkälaisia tietoja ihmisen kehityksestä, kasvuvaiheista ja niin edelleen, mutta jos mulla ei ole rakkautta, eli jos mä en pysty kohtaamaan sitä ihmistä ihmisenä [–] niin mähän ajattelen vain itseäni ja sillon mä en voi kohdata toista.” (Pekka s.23–24, OP)*

Myös Sirja mainitsee kokonaisvaltaisen rakkauden, kuvatessaan muutamalla sanalla sitä minkälaista vanhemman arki on (K 8.2). Kokonaisvaltaisen rakkauden voidaan ajatella sisältävän sekä tunteen, että tahtotilan eli rakkaudellisen asenteen omaksumisen toista ihmistä kohtaan.

*”Kokonaisvaltainen rakkaus se on sitä, siinä sivussa se on hirveetä kaaosta ja kauheeta kiirettä, mutta se on niitä pieniä hetkiä.” (Sirja s.16, K8.2)*

Vain Sirja, Pekka ja Tarja puhuvat suoraan rakkaudesta tai rakkaudellisesta asenteesta ja edellä mainitut sitaatit kertovat heidän kokemuksistaan ja oivalluksistaan, joita vanhempana kohdatut

tilanteet ovat herättäneet. Myös muilla haastateltavilla on saattanut olla samansuuntaisia kokemuksia, mutta ne eivät tulleet ilmi tässä aineistossa.

### 7.2.3 Sosiaaliset osatekijät

Sosiaaliset osatekijät sijaitsevat Knud Illerisin (2014) identiteettimallin persoonallisuuserroksella samoin kuin arvot ja asenteet. Hän nimeää tällaisiksi tekijöiksi tavat, konventiot, yhteistyötavat, kommunikaatiotavat, empatian, avuliaisuuden sekä sosiaalisen etäisyyden ja varovaisuuden. Edellä mainitut tekijät Illeris (2014) luokittelee siis omaksi osa-alueekseen persoonallisuuserroksella, mutta ei kuitenkaan tarkemmin käsittele niitä tai kerro miten ne esimerkiksi eroavat muista hänen persoonallisuuserrokselle nimeämistään tekijöistä. (Illeris 2014, 72–73.) Näyttää kuitenkin siltä, että sosiaaliset osatekijät liittyvät kaikki läheisemmin toimintaan ja ovat konkreettisempi osa sosiaalista kanssakäymistä ohjaavia tekijöitä, kuin arvot, asenteet, vakaumukset, merkitykset, ymmärrys, käyttäytymismallit, kokemusten pohjalta muodostuneet mallit ja päämäärät, jotka ilmentävät abstraktimmalla tasolla varsinaista toimintaa ohjaavia tekijöitä ja suhteita. Tästä aineistosta löytyi viittauksia koskien empatiaa, kommunikaatiotapoja sekä sosiaalista etäisyyttä ja varovaisuutta, joten sosiaaliset osatekijät -kategoria jaettiin vielä kolmeen edellä mainittuun alakategoriaan.

#### *Empatia*

Empatian suomenkielisiä vastineita ovat muun muassa myötätunto ja eläytyminen, jolla viitataan myötäelämiseen. Empatian käsitteellinen erotteleminen esimerkiksi sympatiasta on kirjallisuudessa kirjavaa, eikä täysin yksiselitteisiä määritelmiä näille käsitteille ole löydettävissä, koska alan tutkijoilla on kullakin hieman omat tulkintansa ja määritelmänsä. Yleisesti empatia viittaa kykyyn osallistua toisen tunteisiin ja kokea sääliä tätä kohtaan. (Helkama 2009, 157–159.) Arkikielessä käytetään käsitteitä kuitenkin usein oman käsityksen mukaan ja nämä käsitykset voivat poiketa toisistaan tai teoreettisista käsitteistä merkittävästi. Olen tähän alakategoriaan poiminut sen vuoksi sitaatit, joissa suoraan käytetään sanaa empatia tai jotakin sen lähikäsitettä. Aineistosta löytyi neljä sitaattia neljältä haastateltavalta, joissa käytettiin sanoja empatia tai myötätunto. Anniina ja Virva viittasivat puheessaan suoraan empatiaan, kun taas Pekka ja Laila käyttivät sanaa myötätunto.

Keskusteltaessa siitä oppiiko aikuinen omia lapsiaan hoitaessaan jotakin (K2.1) kertoo Virva kehittyneensä empaattisemmaksi.

*”[N]o tossa nyt tuli sinänsä **toi empatia** tai tällöinen et ihan varmaan [–] ehkä sitä sitten **ajattelee asioita syvemmälle, kun aikaisemmin.**” (Virva s.7, K2.1)*

Myös Anniina kertoo kehittyneensä empaattisemmaksi pohtiessaan sitä, onko julkisessa keskustelussa esitetty huoli kotona lasten kanssa olevien naisten ammattitaidon ruostumisesta aiheellinen (K5.2) sekä onko vanhemmuus kehittänyt häntä ihmisenä (K7.2).

*”[O]ppii itseasiassa aika paljon sitten semmoista **empaattisuutta** kanssa.” (Anniina s.13, K5.2/K7.2/OP)*

Pohtiessaan kysymystä siitä haastavatko lapset vanhempiaan (K8.1), muistelee Pekka kokemuksiaan hankalista tilanteista hoitaessaan lapsenlapsiaan. Hän kertoo omien lapsuusmuistojensa herättämän myötätunnon auttaneen häntä ymmärtämään paremmin lapsenlapsiaan näissä haastavissa tilanteissa.

*”[N]ii toi kolmen vanha, kun se vaan sai jonkun kohtauksen, se oli varmaan, kun ne oli useamman yön meillä ja päivän meillä. Niin sitten, kun **sä tunnet myötätuntoa** lasta kohtaan [–] mulla on ollut koti-ikävä ja ikävä äitiä, niin tavallaan mä huomasin **et mähän käyn sitä lävitse tossa, että mä tajuan miltä siitä lapsesta tuntuu**, kun se ei saa olla äidin kanssa eikä kotona, se on täällä ukkilassa.” (Pekka s. 13, K8.1/OP)*

Myös Laila viittaa omien kokemustensa herättämän myötätunnon kautta saavutettuun ymmärrykseen pohtiessaan sitä onko vanhemmuus kehittänyt häntä ihmisenä (K7.2).

*”[M]uihin ihmisiin **suhtautuu eri tavalla**, et muita äitejä [ymmärtää], niin tietää, **että mistä toi voi johtua nyt siitä, että sillä on rankkaa kotona tai muuta.**” (Laila s.12, K7.2/OP)*

Puolet aineiston vanhemmista pohti sitä, miten he olivat vanhemmuuskokemuksensa kautta kehittyneet empaattisemmiksi. Omien kokemusten kautta saavutettu ymmärrys oli lisännyt heidän kykyään eläytyä esimerkiksi työkavereiden, toisten aikuisten tai lasten tunteisiin ja tuntea myötätuntoa.

### ***Kommunikaatiotavat***

Kommunikaatiotavat ymmärretään tässä tutkimuksessa sellaisiksi erilaisiksi tavoiksi kommunikoida toisten ihmisten kanssa, joita kukin yksilö on oppinut ja omaksunut ympäristöstään. Tässä aineistossa keskitytään erityisesti siihen, miten nämä kommunikointitavat ovat mahdollisesti kehittyneet vanhemmuuden myötä. Aineistosta löytyi puhetta, jossa haastateltavat kertoivat oppineensa tai kehittyneensä kommunikaatiotavoissaan erityisesti omien lastensa kanssa koettujen

tilanteiden kautta. Kommunikaatiotavat -kategoriaan poimittiin sellaiset sitaatit, joissa viitattiin lapsen kanssa kehittyneisiin kommunikaatiotapoihin yleisesti, kun taas sellaiset joissa kerrottiin vanhemmuudessa opittujen kommunikaatiotaitojen soveltamisesta työelämässä, sijoitettiin vanhemmuuskokemuksen kautta opitun soveltamiseen liittyviin kategorioihin.

Tähän alakategoriaan löytyi kolme sitaattia kahdelta haastateltavalta. Tarja ja Anniina kertovat kehittyneensä kommunikoimaan erilaisten ihmisten kanssa erityisesti niiden kokemustensa kautta, joita heillä on ollut kotona omien lastensa kanssa.

*”[T]ilaa ja aikaa ja rauhaa, [–] ettei heti vetäydytäkään niihin omiin kamareihin ja huoneisiin, vaan ollaan siinä yhteisessä tilassa, mutta tehdään niitä omia juttuja, mutta sitten ollaan valmiita olemaan siinä yhteydessä.” (Tarja s.6) K2.1/OP*

*”[Y]mmärtää mun mielestä ihmisiä muutenkin, koska ei ne lapset nyt niin erilaisia ole kuin me aikuisetkaan” (Anniina s.11, K5.2/K7.2/OP)*

Tarja kertoo oppineensa kommunikoimaan myös sanattomasti, luomalla tilaa ihmisten väliselle yhteydelle pohtiessaan kysymystä siitä, oppiiko aikuinen omia lapsia hoitaessaan jotakin (K2.1). Anniina taas on kokenut oppineensa ymmärtämään ja kommunikoimaan muiden ihmisten kanssa paremmin pohtiessaan kysymystä siitä ruostuuko kotona olevien naisten ammattitaito (K5.2) ja kuinka vanhemmuus on kehittänyt häntä ihmisenä (K7.2). Molemmat ovat kokeneet kommunikaatiotapojensa kehittyneen vanhemmuuden myötä.

### ***Sosiaalinen etäisyys ja varovaisuus***

Sosiaalinen etäisyys ja varovaisuus ymmärretään tässä tutkimuksessa kyvyksi säädellä ihmisten välistä sosiaalista etäisyyttä tilanteen mukaan. Tähän alakategoriaan poimitut sitaatit ilmensivät aineiston vanhempien kokemusta siitä, miten he ovat oman lapsensa kanssa kotona koettujen tilanteiden kautta laajentaneet osaamistaan sosiaaliseen etäisyyteen ja varovaisuuteen liittyen. Aineistosta löytyi tällaiseen osaamisen kehittymiseen viittaavaa puhetta neljä sitaattia neljältä haastatavalta. Yhteistä näille sitaateille oli uskalluksen kehittyminen suhteessa muiden ihmisten kanssa toimimiseen.

Pohtiessaan kysymystä siitä ruostuuko naisten ammattitaito, kun he hoitavat kotona lapsiaan (K5.1) kertoo Tarja uskaltavansa lastensa myötä paremmin tarttua sellaisiin asioihin, joita aiemmin jännitti.

*”[R]uoanlaittotaito ja tämmönen uskallus on kehityny.” (Tarja s.13, K5.1/OP)*

Myös Laila kokee tulleen rohkeammaksi puhumaan muiden kanssa, vastatessaan kysymykseen siitä oppiiko aikuinen omia lapsia hoitaessaan jotakin (K2.2).

*”[T]osi hyviä sosiaalisia taitoja siinä varmaan, kyllä sosiaaliset taidot paranee, et uskaltaa puhua.” (Laila s.6 K2.2)*

Kun kysyin Virvalta ja Anniinalta ovatko he voineet soveltaa vanhemmuuden kautta oppimaansa tilanteissa kodin ulkopuolella (K4) kertoo Virva seuraavaa:

*”[O]saa ihmisten kanssa tai tavallaan ihmisten mukaan sitten mennä tilanteisiin eri lailla, kun kotona on sitten [–] tullut yllättäviä juttuja ja hoitanut ne jotenkin, niin kyllä niitä tietyllä lailla soveltaa töissäkin.” (Virva s.3, K4)*

Virvan puheenvuorosta voi havaita, että kotona koetut tilanteet lasten kanssa ovat tuoneet uutta varmuutta toimia sosiaalisissa tilanteissa ja hän on hyödyntänyt tätä myös työelämässä. Myös Anniina kertoi uskaltavansa lapsensa kanssa koettujen tilanteiden jälkeen paremmin esimerkiksi rohkaista ja lohduttaa työkavereitaan. Vanhemmuuskokemuksensa myötä Tarja, Laila, Virva ja Anniina olivat kokeneet kehittyneensä rohkeammiksi sosiaalisissa tilanteissa ja uskaltavansa esimerkiksi puhua tai koskettaa toista ihmistä aiempaa helpommin.

### 7.3 Mieltymyskerros

Kolmas ja uloin Knud Illerisin (2014) identiteettimallin kerros on mieltymyskerros, joka on muutoksille alttein identiteetin osa. Se ilmentää persoonallisuuserroksen osatekijöitä kuten esimerkiksi arvoja ja asenteita arjen tilanteissa. Kyse on käytännön toiminnasta, jota yksilö on tarpeen vaatiessa valmis muuttamaan, jos muutokselle on pätevät syyt ja hänellä on riittävästi energiaa muutosprosessiin. (Illeris 2014, 73.) Tässä kerroksessa tapahtuvat muutokset eivät kuitenkaan muuta identiteettiä.

Knud Illeris (2014) ei anna tarkkaa kuvausta mieltymyskerrokselle sijoittamistaan tekijöistä, mutta kuvaa näitä arjen tilanteissa tapahtuvaksi omien mieltymysten ja tottumusten mukaiseksi toiminnaksi, jolloin lienee kyse erilaisista arjen toimintamalleista, joita ohjaavat persoonallisuuserroksella sijaitsevat tekijät, kuten esimerkiksi arvot, asenteet ja uskomukset. Itse toimintamallin muuttaminen ei vielä välttämättä muuta sitä ohjaavaa tekijää, eli tällä kerroksella tapahtuvat muutokset eivät johda muutoksiin identiteetissä. Mieltymyskerroksella tapahtuvat oppimisprosessit ovat sen vuoksi luonteeltaan akkomodatiivisia tai assimilatiivisia, koska yksilön identiteetti ei muutu näiden prosessien seurauksena (Illeris 2014, 73–74).

Arjen toimintamallit ovat usein tilannekohtaisia ja syntyvät yrityksen ja erehdyksen kautta. Niitä voidaan muuttaa tarpeen vaatiessa itsereflektion avulla, jos yksilöllä on halua ja resursseja muutokseen. Erityisesti vaikeat ja haastavat tilanteet kuten esimerkiksi erilaiset konfliktit ovat sellaisia arjen tilanteita, joissa aiempia toimintamalleja voidaan kyseenalaistaa ja uusia toimintamalleja testata. Koska Knud Illeris (2014) ei anna yksityiskohtaista kuvausta mieltymyskerroksen tekijöistä tai nimeä niitä tarkemmin, jaoteltiin sitaatit aihepiiriensä mukaisesti kolmeen alakategoriaan, jotka nimettiin seuraavasti: konfliktit ja haastavat tilanteet, sietokyky ja kärsivällisyys sekä itsereflektio ja roolimallit. Kaikkien edellä mainittujen alakategorioiden oppimistilanteet sisältävät itsereflektiota, mutta kuvaukset, joissa itsereflektioon viitattiin suoraan, eroteltiin omaksi kategoriakseen. Kuvaavaa näiden alakategorioiden sitaateille oli myös se, että niissä aineiston vanhemmat kertoivat oppimiskokemuksistaan arjen tilanteissa, jotka liittyvät heidän käsityksiinsä omasta itsestään toisin kuin kotiarjen hallinta -kategorian sitaateissa, joissa pääpaino oli tilanteessa tai lapsessa.

Konfliktit ja haastavat tilanteet -kategoria sisältää oppimispuheen, joka kuvasi tilannetta vanhemman näkökulmasta, sietokyky ja kärsivällisyys -kategoria taas keskittyy kuvaamaan sitä, miten vanhempi on kokenut muuttuneensa ja itsereflektio ja roolimallit -kategoria kuvaa sitä miten vanhempi on tullut tietoiseksi siitä millaista esimerkkiä välittää lapselleen. Voisi sanoa, että kaikki mieltymyskerrokselle poimitut sitaatit kuvasivat haastavia tilanteita, jotka kasvattivat sietokykyä ja sisälsivät itsereflektiota, mutta kuvauksen painopiste vaihteli edellä kerrotun mukaisesti kussakin kategoriassa.

### 7.3.1 Konfliktit ja haastavat tilanteet

Tässä aineistossa konfliktit ja haastavat tilanteet nousivat esiin yhtenä sellaisena arjen oppimistilanteena, jossa haastateltavat olivat kokeneet oppineensa itsestään ja omista toimintamalleistaan. Ne ymmärretään tässä tutkimuksessa tilanteiksi, joissa lapsi ei suostu toimimaan vanhemman ohjeiden mukaan tai muuten kyseenalaistaa vanhemman asettaman toimintamallin ja lapsi ja vanhempi ajautuvat konfliktiin. Pekka, Tarja ja Virva kertovat kokemuksistaan seuraavasti vastatessaan kysymykseen siitä haastavatko lapset vanhempiaan (K8.1):

*”[E]t kokee tulleen melkein päivittäin haastetuks” (Virva s.5, K8.1)*

*”[L]apset on haastaneet minut mukavuusalueeltani pois hyvinkin usein” (Tarja s. 7, K8.1)*

*”[S]itten noi tantrumit, niin ne on kyllä haastavia” (Pekka s.13, K8.1/OP)*



Haastavaksi vanhemman kannalta tilanteen tekee se, että hän on kykenevämpänä enemmän vastuussa tilanteen ratkaisemisesta kokonaisuuden kannalta parhaalla tavalla. Anniina kertoo omista kokemuksistaan pohtiessaan kysymystä siitä, ruostuuko naisten ammattitaito omia lapsia kotona hoitaessa (K5.2) ja voisiko vanhemmuus kehittää työelämän kaipaaman hyvän tyypin (K7.2).

*”[I]testäki oppii paljon, varsinkin noi yhteenotot [–] et meillä [lapsen] kanssa on tullut ensimmäiset semmoiset tappelut ja siinäkin oikeesti huomaa, et mitenäs nyt tästä näin, ja sitä joutuu oikeesti pohtimaan, että kuinka tästä selviää.” (Anniina s. 11, K5.2/K7.2/OP)*

Koska aikuinen on kykenevämpänä vastuussa konfliktitilanteen ratkaisemisesta, kertovat aineiston vanhemmat tällaisten tilanteiden kautta tulleen esimerkiksi tietoisemmiksi omista rajoistaan ja oppineensa omista reaktioistaan, kuten Tarja kuvaa seuraavassa sitaatissa vastatessaan kysymykseen siitä haastavatko lapset vanhempiaan (K8.1):

*”[M]un lapset on kaivanu musta sekä rakkauden että myös äärettömän semmoisen raivokkuuden ja rajan ylittämisen, että sillä tavalla on oppinut itsestään myös epämiellyttäviä asioita” (Tarja s.8, K8.1/OP)*

Konfliktit ja haastavat tilanteet omien lasten kanssa auttavat testaamaan ja kehittämään omia toimintamalleja itsereflektion avulla siten, että tilanteen jälkeen arvioidaan, kuinka omat arvot toteutuivat toiminnassa ja toimintamallia voidaan muokata ja kehittää edelleen sen mukaan. Aineiston vanhemmat ovat kokeneet käsityksen omasta itsestään kehittyneen realistisemmaksi ja löytäneensä sitä kautta myös uutta vahvuutta, kuten Laila asian kiteyttää.

*”[T]untuu ainakin, että meidän on haastavia tapauksia, ei ole haastavia lapsia vaan on haastavia tilanteita. [–] on tullut semmoista uutta vahvuutta ehkä.” (Laila s.13, K7.2/OP)*

### 7.3.2 Sietokyky ja kärsivällisyys

Sietokyvyn ja kärsivällisyyden kasvaminen tulivat esiin aineiston vanhempien puheessa heidän kertoessaan oppimiskokemuksistaan lasten kanssa arjen moninaisissa ja usein haastavissa tilanteissa. Yleisellä tasolla kärsivällisyyden ja sietokyvyn kasvamiseen viittasivat Virva, Sirja ja Anniina pohtiessaan sitä oppiiko aikuinen omia lapsia hoitaessaan jotakin (K2.1), muuttaako vanhemmuus ihmistä (K3), ruostuuko kotona lapsen kanssa olevan vanhemman ammattitaito (K5.2) ja voisiko vanhemmuus kehittää työelämän kaipaaman ”hyvän tyypin” (K7.2).

*”[J]oo siis no erityisesti kärsivällisyyttä voi sanoo” (Virva s.2, K2.1)*

*”[H]jermothan kasvaa aivan valtavasti, lapsen kanssa, **pinna venyy**.” (Anniina s.12, K5.2/K7.2/OP)*

*”Kyllä ja myös minusta semmoisia **persoonallisuuden osia** [tämä koskettaa] on pakko ainakin **yrittää olla vähän pitkäjänteisempi**.” (Sirja s.5, K3)*

Virva ja Noora kertovat tarkemmin siitä, miten lapset ovat haastaneet heitä (K8.1) arjen tilanteissa ja miten he ovat näiden kokemustensa myötä kokeneet kehittyneensä kärsivällisemmiksi.

*”[E]t just sitä **kärsivällisyyttä ja asioiden toistamista**, toistamista, toistamista. Niinhän se on aikuisillakin, et asiat opitaan usein toiston kautta” (Virva s.5, K8.1)*

*”Nehän nyt **haastaa päivästä toiseen**, että joka kerta ne samat jankkaukset, en pue vaatteita päälle, no ei, kun puet kuitenkin. Että kyllähän se tätä **pinnaa vähän venyttää** [–] **oppi sen ymmärtämään, että se ei ole niin vakavaa, jos se lapsi kiukuttelee, se vaan kuuluu asiaan**.” (Noora s.5, K8.1)*

Myös sietokyky suhteessa hyvään käytökseen ja puhtauteen liittyviin normeihin on kasvanut omien lasten kanssa koettujen tilanteiden kautta. Noora ja Anniina kertovat oppineensa esimerkiksi sietämään erilaisia eritteitä, koska se on ollut lapsesta huolehtimisen kannalta välttämätöntä.

*”[E]ttä **mitä sietää, niin siinäkin on hiukan rajat venyneet**. Olisko nyt sietänyt jotain tällaisia eritteitä omilla vaatteillaan, en välttämättä, mutta nyt se on vaan, että tosson räkä hihassa, ei tunnu missään.” (Noora s.4, K3)*

*”[N]e on jotenkin niin **sellaisia normaaleja arkipäiväisiä** asioita [–] joskus se [lapsi] heittää jotain tyhmiä juttuja ja sitten sillä oli **räkä poskella** [–] Siinäkin huomaa, et siihen **suhtautuu näihin asioihin silleen vapaammin**, ehkä ei ole niin tiukka.” (Anniina s.11, K5/K7.2/OP)*

Anniina viittaa sitaatissaan myös sellaiseen lapsensa käytökseen, joka poikkeaa aikuisten käytösnormeista ja kokee oppineensa suhtautumaan siihen ymmärtäväisemmin. Myös Laila pohtii, että vanhemmuus on kehittänyt hänessä (K7.2) omien lasten kanssa koettujen haastavien tilanteiden kautta sietokykyä normista poikkeavaa käytöstä kohtaan.

*”[T]ulee nyt mieleen, bussissa on yleensä kaikennäköistä porukkaa [–] pitää jotai ääntä ja muuta hommaa ja naureskelee, niin itte on silleen, et **semmoisia ihmiset nyt vaan on kaikenlaisia**.” (Laila s.12, K7.2/OP)*

Laila, Anniina ja Noora kokevat oppineensa ymmärtämään ja hyväksymään sen, että ihmiset ovat eri kehitysvaiheissa, eikä toiselta voi välttämättä vaatia sellaista mihin hänen kykynsä tai resurssinsa eivät riitä. Kaikkien viiden vanhemman sitaateista käy ilmi, että arjen tilanteet oman lapsen kanssa kehittävät kykyä sietää epämukavuutta ja kasvattavat kärsivällisyyttä. Kyse on arjen tilanteissa esiin tulevien ongelmien ratkaisemisesta ja niihin liittyvien omien toimintamallien muokkaamisesta sekä

neuvotteluista lapsen kanssa. Aikuinen joutuu pohtimaan näissä tilanteissa esimerkiksi sitä missä kohtaa antaa periksi ja missä ei, missä menevät rajat ja mihin asti voi antaa lapsen päättää sekä miten lapsen ja aikuisen sekä yhteiskunnan erilaiset tavoitteet sovitetaan yhteen arjen moninaisissa tilanteissa, joissa aikuisen ja lapsen näkemykset ja tavoitteet voivat olla joskus hyvin erilaisia.

### 7.3.3 Itsereflektio ja roolimallit

Kaikki tähän kategoriaan poimitut sitaatit kuvaavat sitä, miten aineiston vanhemmat ovat tulleet tietoiseksi paitsi omasta toiminnastaan myös omasta asemastaan roolimallina. Valitut sitaatit kertovat pohdinnoista ja itsereflektiosta, joihin kasvatusvastuu vanhemmat saattaa erilaisissa arjen haastavissa tilanteissa. Esimerkiksi Noora viittaa itsereflektioon pohtiessaan sitä, miten vanhemmuus on muuttanut häntä ihmisenä (K3), kun hän on joutunut asettamaan lapsilleen rajoja.

*”[S]iinä joutuu aina semmoista **itsepohdiskelua harrastamaan** ja sitten olemaan, noh, olenko nyt vähän tylsä, mutta minkäs teet” (Noora s.5, K3/OP)*

Anniina taas kertoo joutuneensa muuttamaan toimintamalliaan siisteyden suhteen, jotta voisi toimia esimerkkinä lapselleen.

*”[M]eillä oli just ollut [lapsen] opettajan kanssa vanhempainkeskustelu, ja siellä [lapsi] sai kritiikkiä siitä, että pulpetti oli aivan hirveen näköinen [–] kun mä menin kotiin niin olin ojentanut [lasta], että sun pitää pitää kunnossa [–] sitten seuraavana päivänä tulin omalle työpisteelle, et nyt mä otin täälläkin siivoten. **Mun on ihan pakko, koska en mä voi muuten lapsellenikaan sanoo, et pitää pitää siististi.**” (Anniina s.16, OP)*

Myös Sirja kertoo tilanteesta, jossa on lapsensa kautta tullut tietoiseksi omasta epäjohtonmukaisesta käyttäytymisestään, pohtiessaan sitä opettavatko lapset vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan (K1).

*”[N]iiltä **oppii hyvin paljon**, jos kerran menet tekemään jotain, että ensin sanot et meillähan tehdään näin, sitten tulee joku pieni, et äiti eilen sä sanoit, ettei iltapalan jälkeen saa syödä mitään, miksi sulla on suklaata? Niin pitäisköhän tästä nyt oppia se, että **tee niin kuin sanot tai selitä ainakin hirveen hyvin, jos teet jotenkin muuten.**” (Sirja s.8, K1)*

Myös Anniina pohtii sitä, kuinka on tullut lapsensa kautta tietoiseksi omasta käyttäytymisestään.

*”[K]uulemaan **niitä totuuksia** [–] meilläkin monesti käy silleen, että kun seuraa vaikka [lapsen] leikkejä, ja ne roolihahmot siinä keskusteli samalla lailla, kun mä olin puhunut puhelimesta mun äidin kanssa, kyllä se hirveen **hyvin peilaa** näitä*

*juttuja. Kyllä huomaa et voi vitsi, oonko mä oikeesti noin?! Siinä nyt sitten **aina oppii**.*” (Anniina s.16, OP)

Lapset toimivat myös vanhempiansa peileinä matkiessaan näitä ja kyseenalaistaessaan aikuisen toimintaa.

*”Sä äiti sanoit, et **ei saa huutaa asioita**, vaan pitää sanoo kauniisti.*” (Sirja s.8, K1/OP)

*”[S]e on niin ihanaa, kun **sieltä tulee se välitön palaute**, et miksi sä oot aina tommonen [–] kyllä sitä aina sanoo, että no enhän ole, mutta kyllä se aina vähä jää mieleen [–] viimeksikin otettiin yhteen niin se sano, et **miks sä oot aina noni vihanen?** Tuli oikeesti, et hyvänen aika, että enhän ole, **että piti oikein miettiä et olenko mä?**”* (Anniina s.17, OP)

Tämän kategorian sitaatit kertoivat siitä, miten lasten kriittiset kysymykset ja vanhemman käyttäytymisen peilaaminen ovat saattaneet vanhemmat refleктоimaan omia toimintamallejaan. Koska lapsi pyrkii jäljittelemään aikuisen toimintaa, kertovat aineiston vanhemmat joutuneensa muuttamaan myös tapojaan ja mieltymyksiään voidakseen säilyttää johdonmukaisuuden kasvatuksessaan ja siten tukea kasvatussyrkimyyksiään.

## 8 VANHEMMUUSKOKEMUKSEN KAUTTA OPITUN SOVELTAMINEN

Tähän pääkategoriaan koottiin kaikki sellaiset sitaatit, joissa haastateltavat kertovat siitä, kuinka ovat voineet soveltaa vanhemmuuskokemuksensa kautta oppimaansa muissa konteksteissa. Koska tämä tutkimus keskittyy peilaamaan vanhemmuuskokemuksen kautta syntynyttä osaamista kodin ulkopuolisista konteksteista erityisesti työelämässä ja haastattelukysymykset heijastelivat tätä valintaa, on luonnollista, että myös haastateltavien vastaukset sisälsivät pääasiallisesti työelämäkokemuksiin liittyvää puhetta.

Haastateltavat kertoivat tämän kategorian sitaateissa kokemuksistaan erityisesti ihmistuntemuksen lisääntymiseen sekä ajankäytön hallintaan ja näiden soveltamiseen liittyen. Valtaosa sitaateista koski vanhemmuuskokemuksen myötä saavutetun ihmistuntemuksen soveltamista työelämässä ja tämä puhe jakautui vielä kiinnostavalla tavalla sitaatteihin, joissa viitattiin oman toiminnan kehittymiseen ja sitaatteihin, joissa viitattiin oman tietopohjan laajentumiseen. Pääkategoria jaettiin siis kolmeen alakategoriaan aineistolähtöisesti, jotka nimettiin aihepiirinsä mukaisesti ajankäytön hallinta, ihmistuntemus-toiminta ja ihmistuntemus-tietopohja -kategorioiksi. Ihmistuntemus -kategoriassa jaottelun pohjana käytettiin Auli Toomilta (ks. Toom 2008) lainattua jaottelua tietopohjan rakentumiseen ja toiminnan kehittymiseen.

Tässä aineistossa valtaosa vanhemmuuskokemuksen kautta opitun soveltamiseen liittyvästä puheesta liittyi ihmistuntemuksen lisääntymiseen, kun taas ajankäytön hallinnasta puhuivat vain kolme haastateltavaa, mikä saattaisi selittyä sillä, että haastateltavista suurin osa toimi työssään ihmisten kanssa päivittäin esimerkiksi asiakaspalvelijoina, kouluttajina tai esimiehinä. Toisenlaisissa työtehtävissä ajankäytön hallinta tai jokin muu osa-alue olisi saattanut painottua enemmän.

### 8.1 *Ajankäytön hallinta*

Tämän kategorian muodostavat sellaiset haastateltavien työelämästä kertovat sitaatit, joissa puhutaan erityisesti ajankäytön hallinnasta ja sen soveltamisesta. Tällaisia sitaatteja löytyi kolmelta haastateltavalta yhteensä seitsemän. Vastatessaan kysymykseen siitä voiko vanhemmuuden kautta

opittua soveltaa kodin ulkopuolella esimerkiksi työelämässä (K4), kertoivat Noora, Sirja ja Eero kehittyneensä taitavimmiksi ajankäytön hallinnassaan. Mielenkiintoista on, että Eeron kokemus poikkeaa Nooran ja Sirjan kokemuksista siten, että hän kokee vanhemmuuden kehittäneen kykyään hallita ajankäyttöään, mutta ei koe, että olisi voinut soveltaa sitä omassa työssään. Noora ja Sirja taas kertovat voineensa soveltaa suoraan kotiarjessa kehittynyttä ajankäyttönsä hallintaa omassa työssään. He nostavat esiin erityisesti organisointikyvyn ja tärkeysjärjestyksen.

*”[O]rganisointikyky on semmoinen, minkä huomaa työpaikallakin päiväkodissa, kun osaa sovittaa yhteen hirveen määrän erilaisia toimintoja, ei enää jumiutu siihen, että maanantaisin askarrellaan. [–] Käyttää sellaisia pieniä hetkiä hyödyksi, kun ennen ei pystynyt tekemään mitään, jos ei ollut aikaa.” (Sirja s.8–9 K4)*

*”[N]imenomaan se kokonaisuus on tullut, että ennen omia lapsia se on ollut enemmän semmoisia yksittäisiä, et miten nyt askartelen lasten kanssa, mutta nyt on ymmärtänyt, se kokonaisuus ratkaisee eikä ne yksittäiset jutut.” (Noora s.2, K4/OP)*

*”[O]sasi hahmottaa kerta kaikkiaan paremmin sen, että mitä mä pystyn tällä ajalla tekemään näiden lasten kanssa ja missä järjestyksessä mikäkin kannattaa tehdä.” (Noora s.5, K4)*

Eeron kokemus poikkeaa edellisistä siten, että hänen työnsä ei sisällä päivittäistä aikataulutusta samalla tavoin kuin Nooran ja Sirjan työt. Eeron kohdalla ajankäytön hallinnan vaade tulee perhearjen puolelta ja voidakseen perheellisenä tehdä työtään hänen on täytynyt kehittyä ajankäytön hallinnassaan.

*”Kyllähän mä tarvitsen organisointikykyä työssäni, mutta ei se ole sama juttu kuitenkaan ja, jos vertaa ihmiseen, jolla ei ole lapsia IT-alalla, niin kyllä siinä niitä ulkopuolelta asetettuja aikatauluja on monella kalenteritasolla [–] se oman työn rytmitys on semmonen mikä on pakko osata.” (Eero s.3, K4)*

Eero pohtii kuitenkin, että työn ja perheen yhteensovittamisen kautta saavutettu ajankäytön hallintaan liittyvä kyky voisi olla sellainen, joka olisi sovellettavissa myös muissa konteksteissa.

*”[N]imenomaan aikataulutukseen liittyvät asiat vois olla semmoinen, että kun on pakko tehdä asioita, niin sitten oppii aikataulutukseen resurssointiin, että mitä ehtii tehdä, kuka ehtii tehdä.” (Eero s.5, K4/OP)*

Noora kiinnittää huomiota siihen, että tärkeysjärjestyksen hahmottaminen aikatauluja luodessa on asia, joka olisi sovellettavissa myös yleisesti työelämässä.

*”[S]iitä nyt on varmasti **työelämässä hyötyä, että osaa erottaa mitkä asiat on nyt oikeasti pakko tehdä, ei voi jättää enää huomiselle tai ylihuomiselle tai seuraavalle viikolle, ja mitkä sitten voi**” (Noora s.5, K4/K3/OP)*

Noora ja Sirja, ovat kehittyneet ajankäytön hallinnassaan erityisesti tasapainoillessaan kokonaisuuden hallinnan kanssa kotiarjessa ja lisäksi pystyneet hyödyntämään tätä osaamistaan työssään laajemmin, kuin muut haastateltavat. Tämä selittyy sillä, että heidän työnsä liittyy lasten hoitamiseen, jolloin konteksti on lähempänä kotiarkea, kuin muilla.

Toisin kuin Noora ja Sirja, on Eero joutunut kehittymään ajankäytön hallinnassaan erityisesti työn ja kodin yhteensovittamisen kautta, jonka on kokenut selvästi suurimmaksi haasteeksi kotiarjessaan. Muut viisi haastateltavaa eivät tässä aineistossa viittaa ajankäytön hallinnan soveltamiseen työelämässä.

## **8.2 Ihmistuntemus – toiminta**

Tämän kategorian sitaatit kertovat siitä kuinka haastateltavat ovat kokeneet voineensa soveltaa työssään vanhemmuuskokemuksensa kautta karttunutta ihmistuntemustaan toimiessaan erilaisissa arjen tilanteissa. Tällaisia sitaatteja löytyi viideltä haastateltavalta yhteensä 14 sitaattia ja ne voidaan ryhmitellä vielä kolmeen ryhmään sen mukaan, kuinka ne kertovat näistä käytännön tilanteista eli kuvataanko sitaatissa yleisesti tilanteenhallinnan kehittymistä vai yksityiskohtaisemmin oman toiminnan kehittymistä ja onko tässä kuvailussa painopiste toisten havainnoinnissa vai omien tunteiden säätelyssä sujuvan toiminnan mahdollistamiseksi.

Haastattelukysymyksistä eniten vastauksia tässä kategoriassa tuli kysymykseen siitä voiko vanhemmuuden kautta opittua soveltaa kodin ulkopuolella esimerkiksi työelämässä (K4). Myös kysymykset siitä oppiiko aikuinen omia lapsiaan hoitaessaan jotakin (K2.1) ja kehittääkö vanhemmuus aikuisen taitoja (K2.2) sekä kehittääkö vanhemmuus aikuista ihmisenä (K7.1) tai voiko vanhemmuus kehittää työelämän kaipaaman ”hyvän tyytin” (K7.2) saivat haastateltavat pohdiskelemaan oman osaamisensa kehittymistä. Lisäksi kysymykset siitä ruostuvatko kotona lapsiaan hoitavien vanhempien erityisesti naisten ammattitaito (K5.1 ja K5.2) ja haastavatko lapset vanhempiaan (K8.1) saivat aikaan pohdiskelua vanhemmuuden kautta opitun soveltamisesta erilaisissa arjen tilanteissa kodin ulkopuolella.

Virva ja Noora viittaavat puheessaan yleisesti siihen, kuinka ovat lastensa myötä oppineet hallitsemaan käytännön tilanteita paremmin:

*”[O]ttaa tavallaan **eri lailla tilanteita haltuun** ja luovii eteenpäin **tilanteen** ja sitten **vähän ihmisten mukaan**” (Virva s.3, K4)*

*”[J]os tulee joku vaikeakin tilanne eteen, niin **osaa kuitenkin hoitaa sen ehkä fiksummin**, kun ennen omia lapsia” (Noora s.2, K2.1)*

Anniina taas pohdiskelee tarkemmin sitä, kuinka on kehittynyt paremmaksi hallitsemaan haastavia tilanteita myös työpaikalla ja että se on tuonut hänelle nuorena työntekijänä myös lisää auktoriteettia.

*”[S]ekin on aika haasteellista miettiä, että **miten sä voit toiselle sanoo** [puhuttiin konfliktitilanteista] mun mielestä sekin on ihan sama just, et onko siinä se lapsi tai joku muu, kun se **täytyy muokata mielessä se asia sillain**, että mitenkä mä nyt saisin itselleni **tarpeeksi uskottavuutta et tämä homma toimii** [–] sitä jotenkin **pääsee harjoittelemaan ehkä tommoisia tilanteita sitten lapsen kanssa.**” (Anniina s.11, K5.2/K7.2/OP)*

*”[J]otenkin semmoinen **auktoriteetti ehkä kasvaa kanssa** [–] sitten ehkä semmoista **luonnettakin kasvattaa** kyllä.” (Anniina s.8, K4)*

Vanhemmuuskokemuksensa myötä kertovat Virva ja Laila oppineensa myös huomioimaan paremmin toisia ihmisiä pohtiessaan kysymystä siitä onko vanhemmuus kehittänyt heidän taitojaan tai osaamistaan (K2.2) ja onko julkisessa keskustelussa esitetty huoli kotona lasten kanssa olevien vanhempien erityisesti naisten ammattitaidon ruostumisesta (K5.1) aiheellinen.

*”[N]yt sitten ehkä **kuuntelee enemmän** ja sitten sitä kautta löydetään se hyvä ratkaisu.” (Virva s.5, K5.1/OP)*

*”[O]ngelmanratkasutaidot, ne oli kanssa yksi mitä olen painottanut työhakemuksissa [–] yrittää **löytää sen kaikkia miellyttävän ratkaisun**, että ei silleen et nyt minä määrään tässä, kyllä siinä varmaan sellastakin **oppii just neuvottelua**” (Laila s.6, K2.2)*

Vastatessaan kysymykseen siitä voiko vanhemmuuden kautta opittuja asioita soveltaa kodin ulkopuolella esimerkiksi työelämässä (K4) kertoo Anniina kehittyneensä ihmisten tunteiden havainnoinnissa ja Pekka saaneensa uutta ulottuvuutta ihmisten kohtaamiseen.

*”[V]arsinkin tämmöisissä työhyvinvointijutuissa [–] **huomaa et jollain on huono olla**” (Anniina s.13, K4/OP)*

*”[S]e ei ole **pelkästään se lapsen fiilikset mitä sä aistit** vaan, se vois olla ihan hyvin **muuallekkii.**” (Anniina s.14, K4/OP)*

*”[S]e tuo sellaista **lämpöä** siihen ihmisen kohtaamiseen.” (Pekka s.10, K4)*

Virva, Laila, Anniina ja Pekka kertovat kehittyneensä havainnoimaan toisia ihmisiä paremmin vanhemmuuskokemuksensa myötä ja tämän auttaneen heitä toimimaan tilanteissa aiempaa joustavammin ja monipuolisemmin. Virva nostaa esiin erityisesti toisen kuuntelemisen, Laila



neuvottelutaidot ja Anniina tunteiden havainnoinnin. Kaikki nämä laajentavat kykyä kohdata toisia ihmisiä, minkä Pekka on kokenut tuoneen itselleen enemmän lämpöä ihmisten kohtaamisiin.

Voidakseen toimia haastavissa tilanteissa tarkoituksenmukaisesti on kyettävä säätelemään omia tunteitaan. Vastatessaan kysymyksiin siitä voiko vanhemmuuden kautta opittuja asioita soveltaa kodin ulkopuolella esimerkiksi työelämässä (K4) ja haastavatko lapset vanhempiaan (K8.1) kertovat Anniina ja Virva huomanneensa, että ovat kehittyneet vanhemmuuden myötä paremmiksi sietämään myös työelämässä sitä, kun toinen ihminen ei heti opi jotakin uutta asiaa.

*”[M]ä koulutan aika paljon täällä porukkaa, niin siinä huomaa, kun joku ei ymmärrä asiaa, niin yllättävän pitkälle jaksaa. Mä veikkaan, et kun on lapselle opettanut jotain kengännauhan sitomista ja kun se ei mene, **kun sitä joutuu sitten tunnin kättelemään ja vaan välillä on hengitettävä syvään, niin semmoset varmaan tulee tuonne**, että kun sä olet kertonut sen seitsemän kertaa sen asian tälle tyypille. Siinä on ehkä haastavampaa vielä se, että kun se on aikuinen ihminen ja kun sen pitäisi oikeasti ymmärtää, mutta **siihen on kyllä kehittynyt jotenkin sitten.**” (Anniina s.12, K4)*

*”[S]e ei ole kotona niin eikä se ole työelämässä niin, eikä sitä vielääkään aina muista, että **johan me tämä puhuttiin**, mutta kun se **pitäisi puhua vielä muutama kerta uudestaan, että sitten se on opittu**” (Virva s. 5-6 K8.1)*

Noora taas kertoo, että on kokenut sietokykynsä toisten ärsyttävää käytöstä kohtaan kasvaneen vanhemmuuden myötä, vastatessaan kysymykseen siitä onko vanhemmuus kehittänyt häntä ihmisenä (K7.1).

*”[S]ietokyky kasvaa, **oppii sietämään erilaisia ihmisiä**, kun on siellä kotona ollut ja sietänyt niitä omia kiukuttelevia kauhukakaroitaan niin, **sietää ehkä paremmin niitä työkavereitakin**, vaikka siellä olisi joku ärsyttävä, niin ei vaan jaksa siitäkään ärsyyntyä, että antaa sen siellä olla omissa oloissaan ja menee sitten oman linjansa mukaan, **huomattavasti se sietokyky kasvaa.**” (Noora s.8 K7.1)*

Ensimmäisen ryhmän muodostivat sitaatit, joissa Virva, Noora ja Anniina kertoivat yleisesti kehittyneensä paremmin hallitsemaan ja ratkaisemaan haastavia tilanteita työpaikalla. Toisessa ryhmässä painopiste oli ihmisten havainnoinnissa ja sen pohjalta toimimisessa, jolloin Virva kertoo oppineensa kuuntelemaan toisia paremmin, Laila ottamaan huomioon myös toisten mielipiteitä ja neuvottelemaan, Anniina havainnoimaan toisten tunteita sekä Pekka saaneensa lämpöä kohtaamisiinsa toisten ihmisten kanssa. Kolmannessa ryhmässä kerrottiin omien tunteiden säätelyn kehittyneen vanhemmuuden myötä paremmaksi haastavissa tilanteissa. Anniina ja Virva kokivat jaksavansa aiempaa paremmin kestää sitä, kun asian joutuu opettamaan monta kertaa ja Noora taas kuvasi oppineensa vanhemmuuden myötä paremmin säätelemään tunteitaan esimerkiksi silloin, kun joku työkaveri käyttäytyy ärsyttävästi.

### 8.3 Ihmistuntemus – tietopohja

Tähän kategoriaan poimittiin sellaiset sitaatit, joissa viitattiin tai joissa kuvailtiin haastateltavan kumuloituvaa tietopohjaa, joka on laajentunut vanhemmuuskokemuksen myötä muun muassa ihmistuntemuksen osalta. Tällaisia sitaatteja löytyi viideltä haastateltavalta yhteensä kolmetoista. Näitä sitaatteja tarkasteltaessa voitiin niissä vielä tunnistaa kahdenlaista oppimispuhetta, jotka viittasivat kumuloituvaan tietopohjaan hieman eri tavoin. Toinen oppimispuhe viittasi ymmärryksen kehittymiseen ja toinen erilaisten toimintamallien kehittymiseen.

Noora, Pekka ja Tarja kokevat voivansa suoriutua työtehtävistään kasvaneen ihmistuntemuksensa ja lisääntyneen ymmärryksensä myötä aiempaa paremmin pohtiessaan kysymystä siitä ovatko he voineet soveltaa vanhemmuuden kautta oppimaansa työelämässä (K4) ja kertoessaan työkokemuksestaan vanhemmaksi tulonsa jälkeen (T6).

*”[K]yllähän se **kaikki ihmisen ymmärtäminen**, kun mä opin ymmärtämään ihmistä oikeasti, niin tottakai se **vaikuttaa**. Sitten työympäristössä myös ja ihmisten tapaamisessa, kun itse oli omien lasten kanssa, niin se **heijastui näihin ihmissuhteisiin** ja siihen tuli semmoista **tietynlaista ulottuvuutta**, ymmärrystä sitä ihmistä kohtaan, että **sillä ihmisellä on historia**, että se ei ole vaan tossa nyt tällainen satunnaiskävelijä, vaan tosiaankin **persoonallinen polku**.” (Pekka s.9–10, K4/OP)*

*”[T]yttärien aikuistuminen on opettanut mua tuntemaan ihan toisella lailla toista sukupuolta.” (Pekka s.23, K4/OP)*

*”[Y]mmärtää paremmin lapsia, koska [on] huomannut sen, että omatkin lapset on käyttäytynyt osittain samalla tavalla, kun ne kenen kanssa tekee työtä, niin ymmärtää niitä paremmin.” (Noora s.2, K4/OP)*

*”[S]e **mun ammattitaitoni** [–] tuli nimenomaan siitä, että mä koin, että mä niiden lasten kanssa olen sillä tavalla, että ikään kuin ymmärrän heidän vanhempiaankin [–] mä koin, että **jotenkin ymmärsin pidemmälle**” (Tarja s.3, K4/T6)*

Pohtiessaan kysymystä siitä onko julkisessa keskustelussa esitetty huoli kotona lasten kanssa olevien vanhempien erityisesti naisten ammattitaidon ruostumisesta (K5.1) aiheellinen ja voiko vanhemmuuden kautta opittuja asioita soveltaa kodin ulkopuolella esimerkiksi työelämässä (K4) kertovat Virva ja Anniina käyttävänsä eri lähteistä hankittuja tietoja ja kokemuksia kohdatessaan haastavia tilanteita työssään.

*”[K]un **ihmiset on niin erilaisia** ja suhtautuu eri lailla, että sitä nyt sitten koittaa vähän psykologisoida, että **mistäs tämä asia johtuu ja sitten tulee ehkä tuttuja tilanteita kotoa mieleen** ja sen opin kautta miten sen olen hoitanut plus kaikki ne mitä on koulutuksissa ja töissä oppinut.” (Virva s.5, K5.1/OP)*

*"[K]un näkee sen miten toinen oppii ja mitenkä kannattaa tiettyjä asioita käydä, vaikka ne nyt on ihan eri juttuja, et siellä mä opetan kengännauhoja ja täällä aivan eri juttuja, mutta onhan niissä sitten ne tietyt tekniikat ja taktiikat."* (Anniina s.14, K4/OP)

Myös Noora viittaa vanhemmuuden myötä karttuneeseen tietopohjaansa erilaisten toimintamallien osalta kertoessaan siitä, miten on soveltanut kotona oppimaansa työssään pohtiessaan kysymystä siitä ovatko vanhemmuuden kautta opitut asiat olleet hänen elämässään merkittäviä (K6.1).

*"[T]ietää, että lapsia kasvatetaan näin, on semmoiset perusohjeet, mutta kun sen huomaa jo omien lasten kohdalla, että yhdellä se toimii, toisella ei toimi, kolmannella se ehkä puoliksi toimii [-]se on työssäkin paljon helpompi, että osaa vähän siinä vetää toisesta nuorasta, jos se yks homma ei toimikkaan sen lapsen kohdalla niin kokeilee jotain muuta."* (Noora s.8, K6.1/OP)

Tarja on voinut löytää vanhemmuuskokemuksensa kautta jopa uudenlaisia työtehtäviä ja kokee kartuttaneensa tietämystään erilaisista ihmisistä ja toiminnasta heidän kanssaan pohtiessaan kysymystä siitä onko julkisessa keskustelussa esitetty huoli kotona lasten kanssa olevien vanhempien erityisesti naisten ammattitaidon ruostumisesta (K5.1) aiheellinen.

*"[O]len tavallaan löytänytkin ikään kuin uusia polkuja työhön [-] semmoiseen työhön onkin se työtaito kertynyt siellä kotona ollessa ja näin siitä omasta elämäntilanteesta [-] olenhan mä oppinut ihan valtavasti erilaisia asioita ja asioiden hoitoa ja yhteistyötaitoja."* (Tarja s.12, K5.1/OP)

Tässä kategoriassa haastateltavat kertoivat vanhemmuuskokemuksensa kautta oppimansa soveltamisesta kodin ulkopuolella erilaisissa työtehtävissä niin ymmärryksen lisääntymisenä kuin toimintamallien kehittymisenä. Pekka oli esimerkiksi oppinut omien tyttärensä kautta ymmärtämään naisia paremmin ja omien lastensa kautta hahmottamaan lapsuudenkokemusten kautta rakentuvaa yksilöllisen elämänhistorian merkitystä omassa työssään ihmisten kanssa. Noora taas oli oppinut sekä ymmärtämään erilaisia lapsia paremmin että löytämään monipuolisempia toimintamalleja työssään vanhemmuuskokemuksensa kautta. Tarja kertoi uudessa työtehtävässä tarvitsemansa ammattitaidon karttuneen erityisesti oman vanhemmuuskokemuksensa kautta saavutetun ymmärryksen kautta, mikä auttoi häntä kehittymään esimerkiksi yhteistyötaitoissa. Virva ja Anniina kertoivat vanhemmuuskokemustensa kehittäneen heille erityisesti lisää toimintamalleja kotona koettujen ja harjoiteltujen tilanteiden kautta, joita he olivat voineet hyödyntää ihmissuhdetilanteissa työpaikoillaan.

## 9 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Kaikki tätä työtä varten haastatellut kahdeksan vanhempaa olivat kokeneet oppineensa vanhemmuuden kautta sekä konkreettisia taitoja, saavuttaneensa uutta osaamista, että kasvaneensa ihmisinä. Haastateltavien puheesta voi tässä aineistossa tunnistaa viittauksia paitsi arjen hallintaan vaikuttavissa yksittäisissä taidoissa kehittymiseen, kuin myös viittauksia oman osaamisen kehittymiseen erityisesti kokonaisuuden hallintaan liittyen. Aineiston vanhemmat puhuivat myös paljon omasta kasvamisestaan ihmisinä sekä siitä, miten ovat oppineet muista ihmisistä ja elämästä yleensä. Lisäksi työelämä oli kodin ohella tärkeä teema, jota vanhemmuuskokemuksen kautta opitun yhteydessä käsiteltiin. Lähden erittelemään tarkemmin aineistoni vanhempien vanhemmuuskokemustensa kautta tunnistamaa oppimista sen mukaan, miten se ilmeni eri pääkategorioissa haastatteluaineistossani. Sen jälkeen tarkastelen aineistossani ilmennyt oppimispuhetta Knud Illerisin (2004) teoriajäsennysten kautta pyrkien tunnistamaan siitä oppimisprosesseja hänen jaottelunsa mukaan.

Aineiston haastateltavien oppimispuhetta vertailtaessa kiinnostava havainto oli se, että merkittävin eri haastateltavia yhdistävä tekijä oli persoonallisuustyyppi ja suhtautuminen vanhemmuuteen sekä elämäntilanne. Muut sellaiset taustatekijät, kuin ikä haastatteluhetkellä, sukupuoli, ikä ensimmäistä lasta saadessa, työkokemus tai lasten lukumäärä ja hoitopaikka eivät näyttäneet vaikuttavan siihen mitä haastateltava oli vanhemmuuskokemuksensa kautta kokenut oppineensa.

Aineiston haastateltavat jakautuivat oppimispuheensa perusteella eräänlaisiksi pareiksi, joissa saattoi havaita yhtäläisyyksiä koetussa ja esiintuodussa oppimispuheessa. Esimerkiksi aineiston vanhin Pekka ja nuorin Anniina kertoivat hyvin samantyyppisistä havainnoistaan oman oppimisensa ja kehittymisensä suhteen. Molemmat olivat kokeneet vanhemmuuden haastavaksi, mutta heidän puheestaan sai kuitenkin sen vaikutelman, että he olivat hyväksyneet oman epätäydellisyytensä vanhempina. Pekan ja Anniinan haastattelut olivat aineiston pisimmät ja he kertoivat kumpikin paljon omasta kasvustaan ihmisinä.

Tarjan ja Lailan oppimispuheessa oli myös paljon yhtäläisyyksiä. Molemmat olivat kokeneet vanhemmuuden erityisen haastavaksi ja epäonnistuneensa vanhemmuusideaalinsa saavuttamisessa. Kumpikin oli kuitenkin myös ymmärtänyt tavoitteensa epärealistisuuden ja pyrkimässä kohti

realistisempaa vanhemmuutta. Tarjalla ja Lailalla oli yhdistävänä kokemuksena myös erityistarpeita omaava lapsi, jonka hoitaminen oli tuonut heidän elämäänsä keskimääräistä enemmän huolta ja pelkoa lapsen puolesta sekä haasteita hoitamiseen liittyen. Tämä yhteinen elämäkokemus saattaa myös selittää havaittuja yhtäläisyyksiä heidän oppimispuheessaan. Molempien kohdalla oppimispuheessa korostuivat inhimilliseen kasvuun liittyvät tekijät.

Lyhyemmät noin puolen tunnin mittaiset haastattelut jakautuivat myös siten, että Nooran ja Sirjan oppimispuheessa oli havaittavissa yhtäläisyyksiä, mikä osaltaan selittynee sillä, että he molemmat työskentelivät lasten parissa. He olivat aineiston vanhemmista myös eniten voineet hyödyntää kotiarjen hallinnassa kehittyneitä taitojaan suoraan työelämässä. Virvan ja Eeron kohdalla yhteisenä piirteenä saattoi tunnistaa sen, että työelämä oli heidän puheessaan enemmän läsnä kuin muiden vanhempien puheessa. Tämä voisi selittyä myös sillä, että he molemmat olivat haastatteluhetkellä vakituisessa työssä ja vaikuttivat olevan hyvin sitoutuneita työhönsä, vaikka kertoivatkin priorisoivansa perheen etusijalle. Myös Anniinalla oli haastatteluhetkellä vakituinen työ, mutta työelämä ei kuitenkaan hänen puheessaan tullut esille niin selkeästi, kuin Virvan ja Eeron puheissa.

Vanhemmuuskokemukseen liittyviä oppimisen esteitä ei tässä aineistossa ollut havaittavissa. Kuitenkin vanhemmuudessa ilmenevien ongelmien tarkasteleminen oppimisen esteiden kautta saattaisi antaa välineitä etsiä ratkaisuja näihin tilanteisiin myös kasvatustieteen keinoin. Esimerkiksi ristiriitaisesta ambivalenssista voisi olla kyse silloin, kun ihminen tulee vanhemmaksi olematta valmis tähän kehityshaasteeseen. Knud Illerisin (2004) kuvaus tästä oppimisen esteestä tuo mieleen kuvaukset erityisesti vanhemmista, jotka keskusteltaessa näyttävät ymmärtävän lapsen etusijalle asettamisen tärkeyden, mutta eivät käytännössä kuitenkaan toimi näin (ks. Illeris 2004, 99–115). Luultavasti tällöin olisi kyse siitä, että heillä ei ole resursseja vanhemmuusidentiteetin luomiseen tarvittavaan laajaan ja haastavaan oppimisprosessiin, mutta oikealla tavalla tuettuina he saattaisivat kyetä luomaan itselleen vanhemmuusidentiteetin ja ottamaan vastuuta lapsestaan.

### ***9.1 Mitä vanhemmat olivat kokeneet oppineensa ja ovatko he voineet soveltaa oppimaansa esimerkiksi työelämässä***

Kotiarjen hallinta on kokonaisuus, joka edellyttää kykyä hallita hyvin erilaisia arkielämän osa-alueita. Tässä aineistossa esille tulivat erityisesti sellaiset asiat, jotka liittyivät vanhempien kokemuksiin haasteisiin kotiarjessa. Arjen kokonaisuuden hallinta oli kotiarjen hallinta -kategorian merkittävin oppimiskokemus, johon kaikki haastateltavat viittasivat oppimispuheessaan jollakin tavalla.

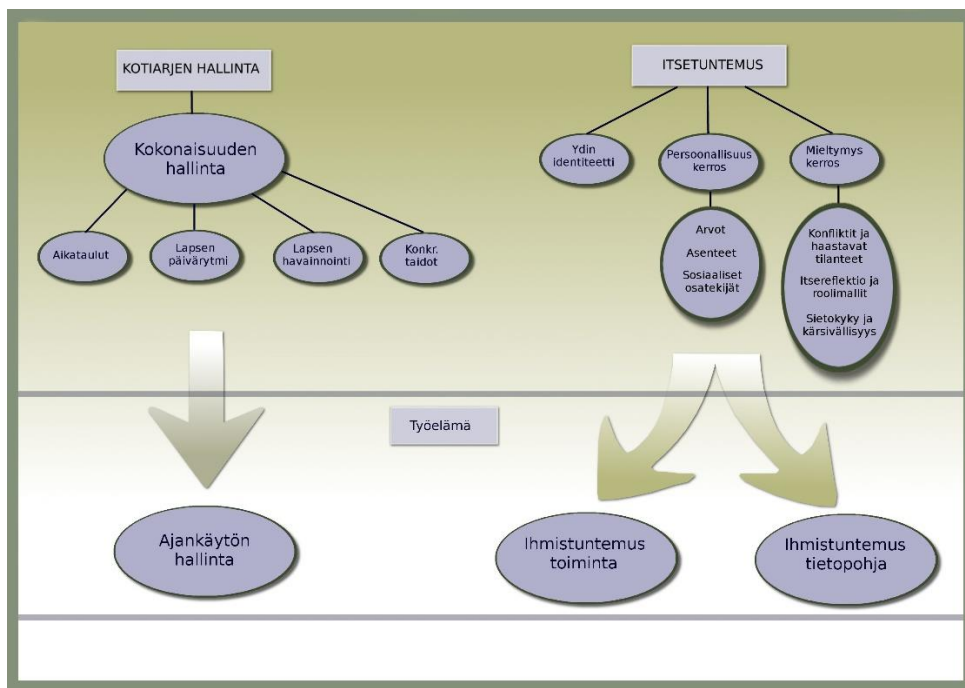
Aineiston mieshaastateltavien kohdalla näyttäisi kuitenkin olevan kyse toimintamallista, jota he eivät puheestaan päätellen olleet itse luoneet. Kotiarjen kokonaisuudenhallinnan kategoriaan sijoittuneiden sitaattien perusteella tässä aineistossa näyttäisi siltä, että ainakin osa haastateltavista koki saavuttaneensa eräänlaista kotiarjen kompetenssia. Kaikki naishaastateltavat Virvaa ja Tarjaa lukuun ottamatta viittaavat suoraan sellaisen osaamisen kehittymiseen, joka voitaisiin määritellä kompetenssiksi (ks. Illeris 2007 ja Toom 2008). Aineiston naishaastateltavat kertoivat myös kehittyneensä paremmiksi organisoimaan ja priorisoimaan asioita sekä kokivat olevansa paremmin itseohjautuvia vanhemmuuskokemuksensa myötä. Kaikki haastateltavat Pekkaa lukuun ottamatta kertoivat kehittyneensä myös ajankäyttönsä hallinnassa.

Itsetuntemus -kategorian merkittävin kehitystehtävä oli vanhemmuusidentiteetin luominen, mutta koska kyse on hyvin laaja-alaisesta prosessista, sitä ei välttämättä tunnisteta oppimiseksi. Tällaiseen identiteettiprosessiin löytyi viittauksia hyvin vähän ja ainoastaan puolet haastateltavista viittaa vanhemmuusidentiteettiin kertoessaan oppimisestaan. Suurin osa oppimispuheesta itsetuntemus -kategoriassa koski muuttuneita asenteita ja lähes kaikki vanhemmat olivat kokeneet kehittyneensä vanhemmuuskokemuksensa myötä vastuullisemmiksi, armollisemmiksi, ja suvaitsevaisemmiksi. Lisäksi he olivat kokeneet vanhemmuuskokemuksensa kehittäneen heissä nöyryyttä, rakkaudellista asennetta ja myötätuntoa. Haastateltavat kertoivat oppineensa itsestään myös erilaisten kotiarjen tilanteiden kautta. Lapsi oli toiminut esimerkiksi Sirjalle ja Anninalle peilinä ja saanut heidät tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti. Lisäksi haastateltavat kertoivat oppineensa tuntemaan omat rajansa paremmin, sietämään epä mukavuutta esimerkiksi kiukuttelun, eritteiden ja valvomisen suhteen sekä hyväksymään epäonnistumisiansa ja kestäämään epävarmuutta.

Kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta kertoivat voineensa soveltaa työssään kotiarjessa karttunutta ihmistuntemustaan ja kotiarjen tilanteissa kehittyneitä toimintamallejaan sekä kehittyntä tunteiden hallintaansa. Esimerkiksi Virva ja Laila viittaavat kokemuksiinsa haastavien tilanteiden ratkaisemisesta lisääntyneenä kuuntelu- ja neuvottelutaitona. Lisäksi Noora, Pekka ja Tarja kertoivat vanhemmuuskokemustensa kautta lisääntyneen ymmärryksensä auttaneen heitä suoriutumaan työtehtävistään aiempaa paremmin. Noora ja Sirja olivat kokeneet erityisesti voineensa soveltaa työssään kehittyntä ajankäytön hallintaansa, mutta Eero koki muista poiketen kehittyneensä kyllä ajankäytön hallinnassaan ja voivansa mahdollisesti soveltaa oppimaansa, mutta ei omasta mielestään suoraan työssään. Kaikki aineiston kahdeksan haastateltavaa olivat myös kokeneet vanhemmuuskokemuksen itselleen hyvin merkittäväksi asiaksi.

## 9.2 Oppimisen tasot aineistossa Knud Illerisin jaottelun mukaan

Esittelen seuraavaksi miten eri tasoiset oppimisprosessit Knud Illerisin (2204) jaottelun mukaan näkyivät aineiston vanhempien oppimiskokemuksissa. Karkeasti jaotellen pääkategorioista kotiarjen hallinta -kategoria sisälsi kumulatiivista, assimilatiivista ja akkomodatiivista oppimista, itsetuntemus -kategoria puolestaan assimilatiivista, akkomodatiivista ja transformatiivista oppimista ja vanhemmuuskokemuksen kautta opitun soveltaminen kuvasi akkomodatiivisesti ja transformatiivisesti opitun soveltamista alkuperäisen kontekstinsa ulkopuolella työelämässä.



Oppimispuhe kategorioihin jaoteltuna

### 9.2.1 Kumulatiivinen oppiminen aineistossa

Kumulatiivista oppimista aineistossa esiintyi eniten kotiarjen hallinta -kategoriassa. Kumulatiivinen oppiminen aikuisilla on ulkoa opettelua lukuun ottamatta hiljaista luonteeltaan ja syntyy usein jonkin toiminnan sivutuotteena eli oheisoppimisena (ks. Illeris 2007 ja Marsick & Watkins 1990). Tällaista taitoihin sitoutunutta hiljaista tietoa edustavat tässä aineistossa esimerkiksi konkreettiset taidot -kategorian oppimisprosessit, joista löytyi mainintoja hyvin vähän. Todennäköistä on, että jopa uusia konkreettisia taitoja, kuten lapsen käsittelyä on opittu, mutta siitä ei olla tietoisia ja siksi siitä ei myöskään ole puhuttu. Konkreettiset taidot -kategoriassa ainoastaan muutama haastateltava mainitsi oppineensa tällaisia taitoja ja kun tarkastelee lähemmin heidän puhettaan voi havaita, että kyseisen taidon oppiminen on noussut heidän tietoisuuteensa, koska siihen on liittynyt haasteita. Suurin osa

perhearkeen liittyvistä konkreettisista taidoista, kuten lapsen käsittely painuu todennäköisesti tiedostamattomaksi subsidiaariseksi tiedoksi (ks. Polanyi 1958), koska päähuomio kohdistuu laajempaan kokonaisuuteen, kuten kodin arjen hallintaan, jonka osana konkreettinen taito on. Ainoastaan silloin, jos taitoa ei hallitse tai se vaatii jotakin erityispanostusta, joutuu siihen kiinnittämään huomiota, koska kokonaisuuden hallinta siltä osin kärsii.

Lapsen havainnointi -kategoria oli toinen, jonka voidaan katsoa sisältävän pääasiassa kumulatiivista oppimista. Lapsen havainnointi edellyttää lapsen tarkkailua ja hänen ilmeidensä, asentojensa ja ääntelynsä tai puheensa tulkintaa, jonka pohjalta vanhempi tulkitsee lapsen tarpeita ja pyrkii vastaamaan niihin. Tieto, jota tällaisen prosessin kautta kertyy, on luonteeltaan hyvin yksilöllistä ja sen vuoksi vaikeasti artikuloitavissa ja sovellettavissa. Käytännössä kyse on tiedosta, joka sopii usein vain juuri tähän lapseen tai lapseen, joka on ominaisuuksiltaan ja tarpeiltaan hyvin samanlainen. Edellä kuvatussa voidaan päätellä, että kyse on nimenomaan kumulatiivisesta oppimisprosessista, jonka seurauksena kertyy hiljaista tietoa, joka syntyy yrityksen ja erehdyksen kautta, jonkin muun toiminnan ohessa ja jota käytetään myöhemmin usein tiedostamatta, intuitionomaisesti taitavan toiminnan osana, jolloin voidaan puhua myös hiljaisesta tietämisestä tiedon subsidiaarisena osana (ks. Illeris 2007 ja Toom 2008 ja Polanyi 1958).

## 9.2.2 Assimilatiivinen oppiminen aineistossa

Myös assimilatiivisiin oppimisprosesseihin löytyi aineistosta hyvin vähän viittauksia, mikä selittynee osin samoin kuin edellä kumulatiivisen oppimisprosessin kohdalla. Koska assimilatiivinen oppimisprosessi ei sisällä reflektiota (ks. Illeris 2007), ollaan siitä keskimäärin vähemmän tietoisia ja sen kautta saavutetun tiedon asema suhteessa koko toimintaan muistuttaa kumulatiivisen oppimisprosessin kautta saavutettua tietoa siten, että molemmat toimivat kokonaisuuden osina, huomion kohdistuessa kokonaisuuden hallintaan, jolloin näistä osista ei olla tietoisia, elleivät ne tuota ongelmia.

Kotiarjen hallinta -kategoriassa assimilatiivista oppimista edustivat esimerkiksi neuvolasta tai muilta vanhemmilta ja kirjallisuudesta saadut tiedot lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä ohjeet lapsen hoitamiseen ja kasvatukseen liittyen, joihin viittasivat muutamat haastateltavat, vaikka kaikki ovat todennäköisesti erilaisia ohjeita lukeneet ja omaksuneet. Edellä mainitun lisäksi sellaiset arjen toimintamallit, jotka joku muu oli luonut (esimerkiksi puoliso) toisen ihmisen toiminnan seuraaminen (esimerkiksi omat vanhemmat) voisivat olla tällaista assimilatiivisesti omaksuttua tietoa johon ei ole kehitetty vielä omaa tapaa toimia eli ne eivät ole käyneet läpi akkomodaatio-prosessia (ks. Piaget 1985). Aineiston mieshaastateltavien kohdalla vaikutti siltä, että kokonaisuuden



hallinta ja lapsen päivärytmi olivat nimenomaan muiden luomia toimintamalleja, joita he itse eivät olleet joutuneet luomaan kotiarkeensa.

### 9.2.3 Akkomodatiivinen oppiminen aineistossa

Viitteitä akkomodatiiviseen oppimisprosessiin esiintyi tässä aineistossa runsaasti. Kotiarjen hallinta -kategoriassa tällaiseen oppimiseen liittyvää puhetta löytyi erityisesti kokonaisuuden hallinta kotiarjessa -kategoriasta, lapsen päivärytmi -kategoriasta ja kodin ulkopuoliset aikataulut -kategoriasta. Lapsen päivärytmi -kategoriassa assimilatiivisesti omaksuttua yleistä tietoa lapsista yhdistettiin havaintoihin perustuvaan kumulatiivisesti omaksuttuun hiljaiseen tietoon ja luotiin juuri tämän lapsen tarpeita vastaava toimintamalli yrityksen ja erehdyksen kautta. Prosessi vaatii itsereflektiota, jotta toimintamallista tulee toimiva ja aineiston haastateltavien puheesta saattoi päätellä, että tällaisen toimintamallin luominen oli sekä koettu haastavaksi että siitä oltiin tietoisia, jolloin voidaan puhua akkomodatiivisesta oppimisprosessista (ks. Illeris 2007).

Myös kodin ulkopuoliset aikataulut -kategoriaan poimitussa oppimispuheessa voidaan havaita piirteitä, jotka sopivat akkomodatiiviseen oppimisprosessiin. Myös tässä kategoriassa oli kyse kokonaisuuden eri osasten yhdistelemisestä toimivaksi kokonaisuudeksi itsereflektion ja yrityksen ja erehdyksen kautta. Ainoastaan toisen aineistonkeruuvaiheen haastateltavilta löytyi tähän kategoriaan liittyvää puhetta, mikä johtui todennäköisesti heidän elämäntilanteestaan opintojensa loppuvaiheessa tai hiljattain valmistuneina, jolloin aikataulut esimerkiksi työn suhteen vaihtelivat enemmän, kuin ensimmäisen aineistonkeruuvaiheen haastateltavilla. Mielenkiintoista oli myös havainto, että naisten puhe poikkesi Eeron puheesta. Voidaan katsoa, että naiset käsittelivät kodin ulkopuolisia aikatauluja kotiarjen kokonaisuuden osina, kun taas Eero käsitteli sekä kotiarjen aikatauluja että kodin ulkopuolisia aikatauluja oman työaikataulunsa osina. Sekä naiset että Eero kokivat kehittyneensä ajankäytönhallinnassaan ja olivat sitä mieltä, että tätä osaamista voisi soveltaa myös muissa konteksteissa, joskin Eero arveli, ettei siitä olisi hyötyä suoraan hänen omassa työssään toisin kuin naishaastateltavat, jotka kertoivat voineensa soveltaa oppimaansa myös työssään.

Akkomodatiivista oppimista aineistossa edustaa myös naishaastateltavien oppimispuhe kokonaisuuden hallinta kotiarjessa -kategoriassa. Arjen kokonaisuuden hallinta kotona edellyttää lapsen ja perheen tarpeiden havainnoimista ja tiedostamista ja näiden tarpeiden pohjalta muodostuneiden toimintamallien yhdistämistä kodin ulkopuolisten aikataulujen kanssa toimivaksi kokonaisuudeksi. Kyse on sekä assimilatiivisesti että kumulatiivisesti hankittujen tietojen ja taitojen yhdistämisestä ja soveltamisesta arjen muuttuvissa tilanteissa mikä edellyttää itsereflektiota toimiakseen. Kaikki aineiston naishaastateltavat ilmaisivat puheessaan kokeneensa kokonaisuuden

hallinnan haastavaksi, mutta toisaalta myös sen kautta kehittyneistä taidoistaan havaita toiminnan kannalta oleellisia asioita ja luoda tilanteeseen sopiva toimintajärjestys. Laila ilmaisi puheessaan suoraan sen miten tuskallisesta prosessista kokonaisuuden hallinnassa on kyse, mutta muiden kohdalla viittaus prosessin haastavuuteen oli implisiittisempää. Aineiston naisista suurin osa ilmaisi voineensa soveltaa kotiarjen kokonaisuudenhallinnan kautta opittua myös työelämässään kodin ulkopuolella. Sen perusteella, että prosessista oltiin hyvin tietoisia, oppimispuheessa oli viitteitä itsereflektiosta ja opittua voi soveltaa muissa konteksteissa eikä kyse ole identiteettiä muuttavasta oppimisprosessista, voidaan sanoa, että kokonaisuuden hallitseminen kotiarjessa edellyttää nimenomaan akkomodatiivista oppimisprosessia (ks. Illeris 2007).

Itsetuntemus -kategoriassa viitteitä akkomodatiivisista oppimisprosesseista löytyi mieltymyskerrokselle sijoittuvasta oppimispuheesta. Koska mieltymyskerros Knud Illerisin (2014) identiteettimallissa sisältää rakenteita, jotka liittyvät yksilön mieltymyksiin ja tottumuksiin sekä ilmenevät erilaisissa arjen tilanteissa, sen voidaan päätellä sisältävän esimerkiksi erilaisia arjen toimintamalleja, joita on luotu persoonallisuuserroksella sijaitsevien arvojen ja asenteiden pohjalta omien mieltymysten mukaan. Näitä toimintamalleja voidaan myös muuttaa tarpeen vaatiessa, jos prosessiin on riittävästi energiaa ja motivaatiota. (ks. Illeris 2014.) Toimintamallien muutos ei muuta identiteettiä, mutta voi todennäköisesti johtaa joskus myös laajempaan muutosprosessiin, jolloin voidaan puhua identiteettiä muuttavasta transformatiivisesta oppimisesta.

Tässä haastatteluaineistossa muutokset mieltymyskerroksella näyttäytyivät erityisesti omien mieltymysten mukaan luotujen arjen toimintamallien tiedostamisena ja muuttamisena. Tämä tapahtui niin, että lapsi tunnisti ristiriidan vanhemman puheiden ja tekojen välillä:

*”Äiti sä sanoit, ettei iltapalan jälkeen saa syödä karkkia, miks sulla on suklaata?”  
(Sirja s.8)*

Myös erilaiset konfliktitilanteet käynnistivät aikuisessa itsereflektion ja saivat hänet muuttamaan toimintamallejaan. Koska vanhemman ja lapsen välinen suhde on erityislaatuinen tunnesuhde ja vanhempi on aikuisena vastuussa tilanteen selvittämisestä, kertoivat myös aineiston vanhemmat joutuneensa tinkimään omista mieltymyksistään saadakseen kokonaistilanteen sujumaan. Erityisesti konfliktitilanteet lapsen kanssa olivat saaneet vanhemman sekä tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti että kehittymään tunnesäätelytaidoissaan.

Haastateltavat kertoivat tulleen tietoisemmiksi omista rajoistaan sekä kehittyneensä erityisesti kärsivällisemmiksi. Mielenkiintoista oli havaita myös, että kaikki haastateltavat Sirjaa ja Eeroa lukuun ottamatta kertoivat voineensa soveltaa kotona muokattuja toimintamallejaan myös työelämän ihmissuhteissa. Voisi sanoa, että vanhemmuuskokemuksen kautta syntyvät tai muokatut

toimintamallit luodaan itse yrityksen ja erehdyksen kautta arjen tilanteissa mikä on usein haastava prosessi. Tällaisen akkomodatiivisen oppimisprosessin kautta omaksuttua tietoa voi soveltaa myös muissa konteksteissa kuten työelämässä. Aineiston haastateltavien työelämää koskevasta puheesta löytyikin suoria yhteyksiä niin kotiarjen hallinta -kategorian kokonaisuuden hallinta ja lapsen päivärytmi -kategorioihin kuin mieltymyskerroksella muodostuneisiin arjen toimintamalleihin.

#### 9.2.4 Transformatiivinen oppiminen aineistossa

Transformatiivista oppimista tässä aineistossa edustivat ydinidentiteetti ja persoonallisuuserroksen oppimista kuvaavat sitaatit. Eniten aineistosta löytyi persoonallisuuserrokselle sijoittuvaa transformatiiviseen oppimisprosessiin viittaavaa oppimispuhetta. Ydinidentiteettitasen muutokseen viittavia sitaatteja löytyi puolelta haastateltavista. Ydinidentiteetissä tapahtuvaa transformatiivista oppimista kuvataan hyvin laaja-alaiseksi prosessiksi, joka näyttäytyy joko nopeana ja kriisin kaltaisena tai hitaana ja huomaamattomana muutoksena (Illeris 2014). Vastuu uuden elämän ylläpitämisestä, joka käynnistää vanhemmuusidentiteetin luomisprosessin, vaikutti tämän aineiston haastateltavissa kokemukseen hyvin perustavanlaatuisesta muutoksesta, jota he kuvasivat muun muassa uutena olemassaolon tasona, ajattelumaailman muutoksena ja kaiken muuttumisena. Kaikki aineiston neljä haastateltavaa, joilta löytyi viittaus tällaiseen vanhemmuuskokemuksen käynnistämään hyvin laaja-alaiseen muutosprosessiin, viittasivat enemmän hitaaseen huomaamattomaan kuin äkilliseen kriisinkaltaiseen prosessiin, mikä saattaisi selittää myös sitä miksi muut neljä haastateltavaa eivät aineistossa viittaneet tällaisiin kokemuksiin.

Transformatiivinen oppiminen voidaan jakaa vielä kolmeen erilaiseen prosessiin asetetun tavoitteen saavuttamisen perusteella. Progressiivisessa transformatiivisessa oppimisprosessissa tavoite saavutetaan, regressiivisessä prosessissa huomataan, että voimavarat eivät riitä tavoitteen saavuttamiseksi ja on hyväksyttävä tappio sekä peräännyttävä lähtötilanteeseen. Restoratiivisessa transformatiivisessa oppimisprosessissa kesken progressiivisen prosessin huomataan, etteivät voimavarat riitä asetetun tavoitteen saavuttamiseen, mutta löydetään heti uusi realistisempi tavoite, joka on mahdollista saavuttaa ja näin päädytään regressiivisen transformatiivisen prosessin sijasta uudelleen progressiiviseen prosessiin, joskin realistisemmalla tavoitteella (ks. Illeris 2014). Ydinidentiteettitasolla voidaan katsoa kaikkien tämän aineiston vanhempien transformatiivisen oppimisprosessin edustavan joko progressiivista, tai restoratiivista transformatiivista oppimista, koska he ovat onnistuneet ottamaan vanhemmuushaasteen vastaan ja luomaan itselleen vanhemmuusidentiteetin. Ydinidentiteettitasolla regressiivinen prosessi johtaisi todennäköisesti siihen, ettei kykene ottamaan vastaan vanhemmuuden mukana tulevia haasteita ja luomaan

vanhemmuusidentiteettiä ja tästä esimerkkinä lienevät aikuiset joilla on vakavia ongelmia oman vanhemmuutensa kanssa.

Transformatiivinen oppimisprosessi näyttäytyy tässä aineistossa selvimmin persoonallisuuserroksella, jolla sijaitsevista tekijöistä erityisesti asenteisiin viittaavia sitaatteja löytyi paljon. Persoonallisuuserroksella voitiin tunnistaa progressiiviseen transformatiiviseen oppimisprosessiin viittaavaa puhetta erityisesti Nooralta ja Sirjalta, jotka toisaalta molemmat ilmaisivat selvästi kokeneensa vanhemmuuden haastavana, mutta eivät viitanneet epäonnistumisen kokemuksiinsa. Tästä voisi päätellä, että he ovat kyenneet saavuttamaan tavoitteensa vanhempina, vaikka prosessi on ollut raskas ja haastava, jolloin voidaan puhua progressiivisesta transformatiivisesta oppimisprosessista (ks. Illeris 2014).

Nöyrä ja armollinen asenne -kategorian sitaattien voidaan katsoa kertovan joko regressiivisestä tai restoratiivisesta transformatiivisesta oppimisesta, koska niitä lähemmin tarkasteltaessa voi havaita merkkejä epäonnistumisesta asetetun tavoitteen saavuttamisessa. Regressiivisestä ja restoratiivisesta transformatiivisesta oppimisprosessista löytyi viitteitä erityisesti Tarjalta, Lailalta, Pekalta ja Anniinalta, joskin myös Virvan puhe nöyrän ja armollisen asenteen omaksumisesta viittaavat vähintään vanhemmuusideaalin korvautumiseen realistisemmalla tavoitteella eli kertoisivat restoratiivisesta transformatiivisesta oppimisprosessista. Muilta edellä mainituilta haastateltavilta löytyy viittauksia kokemuksiin epäonnistumisesta omassa vanhemmuudessaan, mutta erityisesti Tarja ja Laila näyttävät kokeneen regressiivisen transformatiivisen oppimisprosessin, koska haastattelun kuluessa Laila toteaa voisiko edes olla hyvä äiti ja Tarja kertoo opettelevansa olemaan äiti ilman adjektiiveja. Edellä mainittu viittaa Tarjan osalta siihen, että hänen on täytynyt hyväksyä se, ettei ole kyennyt saavuttamaan vanhemmuusideaalia, jonka on itselleen asettanut ja on siksi joutunut hyväksymään tappionsa ja etsimään uuden realistisemman kuvan itsestään vanhempina. Tarjan ja Lailan puhetta vertailtaessa voi tehdä havainnon, että Tarjalla tällainen uusi realistisempi tavoite on jo olemassa, kun taas Laila näyttää vasta tiedollisella tasolla ymmärtäneen realistisemman tavoitteen tarpeellisuuden ja alkaneen rakentaa tällaista tavoitetta itselleen.

Pekan ja Anniinan kohdalla voitaisiin ehkä puhua restoratiivisesta transformatiivisesta oppimisprosessista, koska heidän puheestaan saa vaikutelman siitä, että he ovat joutuneet luopumaan tavoittelemastaan vanhemmuusideaalista, mutta ovat todennäköisesti jo kesken prosessin korvanneet sen uudella realistisemmalla kuvalla itsestään vanhempina, jota kohti pyrkii (ks. Illeris 2014). Näyttää siltä, että sekä regressiivinen että restoratiivinen transformatiivinen oppimisprosessi voisi kehittää ihmisessä armollista ja nöyrää asennetta mikäli hän antaa epäonnistumisensa itselleen anteeksi. Epäonnistumisen kokemus lisäsi tämän aineiston haastateltavien ymmärrystä erilaisista

yllättävistä ja haastavista tilanteista elämässä ja kehitti heissä myös empatiaa muita vanhempia kohtaan, jonka lisäksi he tulivat tietoisemmiksi omista voimavaroistaan ja rajoistaan. Näin regressiivinen ja restoratiivinen transformatiivinen oppiminen voisivat tuottaa myös positiivista mutta realistisempaa minäkuva. Regressiivisen prosessin kohdalla yhtenä vaihtoehtona on myös, että ihminen masentuu tappionsa seurauksena ja alkaa nähdä itsenä kielteisessä valossa, jolloin kuva itsestä ja omista kyvyistä muodostuu negatiiviseksi (ks. Illeris 2014). Tässä aineistossa ei löytynyt viitteitä tällaisesta negatiivisesta regressiivisestä transformatiivisesta oppimisprosessista.

Asenteisiin viittaavaa puhetta aineistosta löytyi eniten, kun taas arvojen muutokseen viittaavaa puhetta löytyi vain jonkin verran. Arvojen abstraktimpi ja vaikeammin muutettava luonne tukee tätä havaintoa, koska vähäinen muutos arvoissa voi johtaa lukuisiin muutoksiin asenteissa (ks. Mayo 2017). Sitaatteja lähemmin tarkasteltaessa saattoi havaita myös, että kyse oli enemmän painopisteen muutoksesta omaksutussa arvomaailmassa, kuin kokonaisten arvojen muutoksista toisiksi arvoiksi. Tämän aineiston perusteella näyttäisi siltä, että pienestä avuttomasta jälkeläisestä huolehtiminen on siirtänyt painopistettä haastateltavien omassa arvomaailmassa individuaalisia päämääriä palvelevista arvoista kohti kollektiivisia päämääriä palveleviin arvoihin. (ks. Schwartz 1992 Puohiniemen 2002 mukaan.) Toisin sanoen vastuun ottaminen oli käynnistänyt oppimisprosessin, jonka seurauksena tämän aineiston vanhemmat olivat kokeneet painopisteen muutosta arvomaailmassaan, esimerkiksi oppineet arvostamaan ”pehmeitä” arvoja ja useita sellaisia muutoksia asenteissaan, jotka voisivat olla seurausta tästä painopisteen muutoksesta. Vanhemmat olivat myös erityisesti epäonnistumisen kokemustensa myötä kokeneet kehittyneensä empaattisemmiksi. Lisäksi he kokivat saaneensa uskallusta tarttua toimeen tai osoittaa myötätuntoa ja kehittyneensä paremmiksi kommunikoimaan muiden ihmisten kanssa.

Kysymys vanhemmuuskokemuksen kautta opitun merkityksestä oli monelle tämän aineiston haastateltavalle ensin hieman hämmentävä, koska he ajattelivat oppimista vielä perinteisellä eli hyvin instituutiokeskeisellä tavalla, eivätkä mieltäneet arjen tilanteissa opittua samaan uuden oppimisen jatkumoon kuuluvaksi koulussa opitun rinnalle. Vanhemmuuskokemus oli kuitenkin yleisellä tasolla kaikille tämän tutkimuksen haastateltaville ollut hyvin merkittävä kokemus. Haastateltavista Virva, Noora, Pekka, Anniina ja Laila tunnistivat nimenomaan vanhemmuudessa opitun merkittävyyden itselleen, mutta Sirja koki, ettei pysty vielä vastaamaan kysymykseen. Tarja ja Eero kertoivat vanhemmuuden yleensä olevan heille hyvin tärkeä asia.

Vanhemmuuskokemuksen käynnistämät oppimisprosessit ovat tämän aineiston perusteella tuottaneet hyvin monipuolista osaamista, jota aineiston vanhemmat ovat voineet myös soveltaa kodin ulkopuolella työelämässä. Erityisesti akkomodatiivisten ja transformatiivisten oppimisprosessien seurauksena kehittynyt itsetuntemus ja ihmistuntemus olivat sellaisia, jotka

näyttäytyivät parantuneina taitoina sosiaalisissa tilanteissa ja kehittivät myös haastateltavien ihmissuhdetaitoja. Aineiston vanhemmat olivat saavuttaneet kokemusta esimerkiksi haastavien tilanteiden hoitamisesta kotona, jota olivat voineet soveltaa myös työelämässä. Lisäksi lapsi oli haastanut heidät pois mukavuusalueeltaan ja tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti, minkä seurauksena he olivat kehittyneet johdonmukaisemmiksi toiminnassaan sekä tunnistaneet paremmin omia rajojaan. Arjen toimintamallien luominen ja kokonaisuudesta vastaaminen oli kehittänyt tämän aineiston vanhemmissa myös itseohjautuvuutta ja uskallusta tarttua tilanteisiin sekä tunteiden hallintaa. Epäonnistumisen seurauksena he olivat ymmärtäneet oman rajallisuutensa, kokeneet kehittyneensä armollisemmiksi itseään kohtaan ja ymmärtäväisemmiksi muita kohtaan.

Saamani tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, joissa vanhemmuus koettiin merkittäväksi oppimiskokemukseksi (Haikola 2006) ja vanhemmuuden kautta saavutettu oppiminen kattoi monelta osin samoja asioita, kuten esimerkiksi itsetuntemuksen kehittyminen, toisen ymmärtäminen, organisoiminen ja priorisoiminen ja yleinen elämäntaito (Mustajärvi 2013) ja jossa vanhemmuus koettiin voimavaraksi työelämässä (Graves, Ohlott & Ruderman 2007). Lisäksi tämän tutkimuksen aineiston kautta on voitu osoittaa, että vanhemmuuskokemus käynnistää useita erilaisia ja eri tasoisia oppimisprosesseja, joiden kautta yksilö ei ainoastaan kehitä olemassa olevia taitojaan vaan oppii myös yhdistelemään niitä tilanteen vaatimaksi kokonaisuudeksi sekä tulee tietoisemmaksi omasta toiminnastaan, jonka kautta oppii lisää itsestään. Vanhemmuuskokemus käynnisti tässä tutkimuksessa muutoksia yksilön arvomaailmassa, muutti asenteita sekä kehitti myötätuntoa ja sosiaalisia taitoja.

# 10 POHDINTA

*”Kasvavan lapsen ja kehittyvän nuoren kanssa eläminen on luova prosessi. Se vaatii aikuiselta rohkeutta asettua käytettäväksi niine lahjoineen ja ominaisuuksineen, jotka itse on saanut. [–] Rohkeus on sitä, että uskaltaa kuunnella itseään ja asettua aitona ihmisenä myös omaan kasvuprosessiin, johon vanhemman ja kasvattajan tehtävä aikuisen ihmisen haastaa.” (Hellsten 2005, 9)*

Tommy Hellsten tiivistää ylläolevassa katkelmassa hyvin sen millaisesta oppimishaasteesta vanhemmuudessa on kyse. Vanhemmuuden kasvuprosessin sanoittaminen ja sen kautta syntyvän osaamisen tunnistaminen on ollut tämän työn keskeinen tavoite. Ilmiönä vanhemmuuskokemuksen käynnistämien oppimisprosessien kautta syntynyt osaaminen on haastava tutkittava, koska sitä ei tunnisteta kovin hyvin ja sen sanallistaminen on vaikeaa. Syynä lienee se, että kotia ei yleensä mielletä aikuisen oppimisympäristöksi sekä se, että arjen toiminnan ohessa tapahtuvasta oppimisesta ollaan harvoin tietoisia ja tällä tavoin opittu sisältää usein myös paljon hiljaista tietoa, jota on hyvin vaikeaa pukea sanoiksi. Edellä mainittujen lisäksi ihmisten omat elämänpiirit lomittuvat toisiinsa niin, että he saavat vaikutteita useista eri lähteistä ja myös sen vuoksi voi olla vaikeaa hahmottaa sitä, miten eri tahot kuten lapset, puoliso, työ, koulutus tai työkaverit ovat käynnistäneet oppimisprosesseja sekä tuottaneet erilaista osaamista.

Aineistonkeruumenetelmänä käyttämäni aktiivinen haastattelu osoittautui hyväksi valinnaksi, koska se mahdollistaa ilmiön tarkastelun eri näkökulmista ja luo siten otolliset olosuhteet uusien oivallusten syntymiselle. Lisäksi menetelmä sallii haastattelijan aktiivisen roolin, mikä auttoi pohtimaan asioita syvällisemmin, kuin muilla keinoilla olisi ollut mahdollista. (ks. Filander 2000 ja Holstein & Gubrium 1995.) Tämä oli merkittävää, koska oppija on harvoin tietoinen omaamastaan hiljaisesta tiedosta ja osaamisestaan, mutta voi haastattelijan aktiivisen roolin salliman keskustelun kautta lähteä pohtimaan sitä ja sanoittaa kokemuksiaan monipuolisemmin sekä tunnistaa osaamistaan paremmin. Tällä tavoin oli mahdollista kerätä pieni, mutta rikas aineisto vanhemmuuskokemuksen käynnistämistä oppimisprosesseista, jotta ilmiöstä olisi mahdollista saada monipuolinen kuva. Tästä huolimatta kuva on kuitenkin hetkellinen läpileikkaus alati käynnissä olevista kasvuprosesseista, mikä on hyvä pitää mielessä, kun tämän tutkimuksen tuloksia pohtii suhteessa vanhemmuuteen yleensä.

Aineistoni kahdeksan haastateltavaa edustavat yhtäältä hyvin kirjavaa ja toisaalta hyvin valikoitunutta ihmisjoukkoa, minkä takia tässä tutkimuksessa saatujen tulosten yleistettävyyttä on arvioitava edellä mainitut seikat huomioiden. Lisäksi aineiston pieni koko on huomioitava, kun pohditaan tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa koko väestöön. Pienen haastatteluaineiston kerääminen mahdollisti syvemmän paneutumisen vaikeasti sanallistettavien kasvuprosessien tunnistamiseen ja artikuloimiseen, johon esimerkiksi laajemmalla kyselylomaketutkimuksella olisi ollut mahdotonta päästä, etenkin koska aiempia tutkimuksia vanhemmuuskokemuksen käynnistämistä kasvuprosesseista oppimisen kontekstissa ei juuri löydy. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta olisi kiinnostavaa tutkia laajemmalla aineistolla esimerkiksi sitä miten yleisiä tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat sekä voitaisiinko laajemmassa aineistossa tunnistaa enemmän eroja oppimiskokemuksissa esimerkiksi sukupuolen tai sukupolven suhteen.

Omat kokemukseni vanhemmuudesta monipuolisia taitoja tuottavana ja inhimillistä kasvua edistävänä elämänvaiheena ovat varmasti vaikuttaneet omalta osaltaan minuun tutkijana paitsi kysymyksenasettelussani myös tulkinnoissani koskien tutkimusaineistoani. Tämä lähtökohta on osaltaan antanut minulle laajemman esiymmärryksen vaikeasti sanallistettavasta ilmiöstä, mikä on auttanut muun muassa tunnistamaan sellaista oppimista ja esittämään siihen liittyviä lisäkysymyksiä, joka olisi muuten ollut vaikeaa (ks. Holstein & Gubrium 1995). Toisaalta laaja esiymmärrys aiheesta on kuitenkin myös mahdollisesti ohjannut minua tutkijana liikaa, jolloin en ole ehkä kiinnittänyt tarpeeksi huomiota ymmärryksestäni poikkeaviin havaintoihin tai muihin mahdollisiin tulkintoihin. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkijana pitämään mielessäni edellä esitetyn aineistoa analysoidessani ja esimerkiksi käynyt läpi tekemäni tulkinnat useaan kertaan kriittisesti lukien sekä pyrkinyt perustelevaan ja avaamaan lukijalle tekemäni valinnat ja päätelmät.

Vanhemmuuskokemuksen käynnistämien oppimisprosessien tarkastelu Knud Illerisin (2004) oppimisen teorian ja transformatiivista oppimista käsittelevien teoriajäsennysten (Illeris 2014) kautta osoittautui toimivaksi ratkaisuksi, joskin nämä teoretisoinnit eivät kaikilta osin antaneet riittäviä välineitä tunnistaa tai tehdä näkyväksi koettua oppimista, vaan jouduin nojautumaan myös muihin lähteisiin. Knud Illerisin (2004) teoria oppimisen kolmesta ulottuvuudesta ja neljästä eri tasoisesta oppimisprosessista huomioi hyvin oppimisen eri ulottuvuudet ja tasot, mutta tarkastelee näitä prosesseja verraten yleisellä tasolla, jolloin tätä teoriaa lähemmin sovellettaessa kaipaaisi toisinaan tarkennuksia. Niiltä osin, joissa oppimisprosessin osa-alueet oli nimetty saatoinkin nojautua niihin teorioihin, jotka käsittelevät kyseisiä alueita tarkemmin (esimerkiksi arvot ja asenteet tai hiljainen tieto). Knud Illerisin (2014) transformatiivista oppimista koskevan teoriajäsennyksen osalta jäin erityisesti kaipaamaan tarkennuksia hänen kehittelemänsä identiteettimallin ydinidentiteettiä ja mieltymyskerrosta käsittelevään osaan, joskin muuten tämä identiteettimalli



toimi hyvin transformatiivisen oppimisprosessin eri syvyystasoja kuvatessaan. Luokittelu progressiiviseen, regressiiviseen ja restoratiiviseen transformatiiviseen oppimisprosessiin oli myös selventävä ja antoi välineitä tarkastella tätä syvän tason oppimisprosessia erilaisten lopputulosten ja niiden vaikutusten kautta (ks. Illeris 2014).

Knud Illeris (2004) paikantaa itse teoriansa oppimista yleisellä tasolla tarkastelevaksi teoriaksi, joka pyrkii huomioimaan oppimisprosessin eri ulottuvuudet osana kokonaisuutta menemättä yksityiskohtiin, toisin kuin sellaiset teoriat, jotka keskittyvät kuvaamaan tarkemmin jotakin oppimisprosessin tiettyä osa-aluetta (ks. Illeris 2004). Tässä työssä yleisen tason teorian valitseminen oli tietoinen ratkaisu, koska aiheesta ei juuri löytynyt tutkimuksia, jotka olisivat tarkastelleet sitä oppimisen kontekstissa. Edellä mainitusta johtuen oli mielekäästä valita teoreettisen tarkastelun apuvälineeksi ensin oppimista yleisellä tasolla tarkasteleva teoria, jota voisi täydentää muilla teorioilla ja teoriajäsennyksillä tarpeen vaatiessa. Tämä valinta osoittautui toimivaksi. Knud Illerisin (2004) oppimisen teorian avulla oli mahdollista tehdä näkyväksi vanhemmuuskokemuksen kautta opittua myös yleisemmällä tasolla nimeämällä niitä oppimisprosesseja, joita aineiston haastateltavien puheesta saattoi tunnistaa. Näin oli mahdollista hahmottaa tästä hyvin henkilökohtaisesta ja yksilöllisestä oppimisen osa-alueesta myös yleisesti oppimisen kannalta mielenkiintoisia oppimisprosesseja sekä vaikeammin kuvailtavaa inhimillistä kasvua.

Yhteiskunnassamme on viime vuosikymmeninä tapahtunut merkittäviä muutoksia niin elinkeinorakenteen palveluvaltaistumisen kuin teknologisen kehityksen seurauksena (ks. Järvensivu 2017). Myös edellisen vuosituhatlupien lopun talouslaman siivittämän talouskeskeisen ideologian nousu ja sen myötä seuranneet uudet johtamisopit (NPM) ovat omalta osaltaan muuttaneet suomalaisilla työmarkkinoilla vallitsevaa työkuultuuria kohti raha- ja kilpailukeskeisempää ajattelu- ja toimintakuultuuria (ks. Filander 2006, Eteläpelto 2007).

Edellä kuvatus seurauksena myös työn tekemisen tavat ja osaamisvaatimukset ovat muuttuneet, koska uudet työtehtävät edellyttävät usein sellaisia osaamisen yhdistelmiä, joihin ei välttämättä ole suoraa koulutusta (Eteläpelto 2007). Vaatimukset yhden alan specialistista ovat vaihtuneet moniosaajaan ja voidaan puhua myös työn subjektivoitumisesta, jolla tarkoitetaan työn tekemisen henkilökohtaistumista muun muassa siten, että rajat työn ja vapaa-ajan välillä hämärtyvät ja työn tekemiseen käytetään koko persoonaa. Oikeanlaisen persoonan lisäksi työnhakijalta vaaditaan nykyään usein myös sosiaalisten taitojen hallitsemista ja yhteistyökykyä. Tämän lisäksi tunnetyn lisääntyminen osana työtehtäviä sekä oman kehon käyttäminen työvälineenä on yleistä uudenlaisissa töissä (ks. Filander 2017, Jokinen 2015, Mannesvuo 2015). Kaikki edellä kuvatut vaatimukset ovat sellaisia, joita ei voi opiskella missään ja niitä on myös vaikea osoittaa, jolloin niiden arvioiminen jää rekrytoijalle (Parviainen 2011). Työnhaussa korostuvat siis huomattavasti

aiempaa enemmän myös formaalin koulutuksen ulkopuolella hankitut tiedot, taidot ja osaaminen (ks. Nurminen & Pennanen 2007).

Oppiminen ja osaaminen ovat saaneet yhteiskunnassamme uudenlaisen merkityksen myös talouskeskeisen ajattelutavan myötä, jossa on vallalla tarve mitata ja arvioida kaikkea, koska vain se voidaan todentaa ja arvioida mikä voidaan mitata (Pehkonen 2013). Tätä muutosta ovat ilmentäneet myös koulutuksen saralla esimerkiksi kielenkäytön muuttuminen selvästi aiempaa markkina- ja työkeskeisemmäksi sekä osaamisen arvioinnin keskittyminen todennettavaan ja mitattavaan tulokseen ja siten hämmäntävä havainto behaviorismin paluusta kasvatustieteiden kentälle osaamisperustaisuuteen liittyvien näyttötutkintojen osana (ks. Pehkonen 2013, Isopahkala-Bouret 2013).

Työelämän epävarmistumisen myötä myös kilpailu työpaikoista ja hyvistä työntekijöistä on kiihtynyt. Työelämässä painottuvat kiristyneen kilpailun myötä työtehtävässä tarvittavat persoonalliset ominaisuudet ja myös rekrytoijat viittaavat puheessaan ”hyvään tyyppiin”, jolla tarkoittavat sopivan koulutuksen lisäksi erityisesti persoonallisia ominaisuuksia. Tällaista ihannetyöntekijää on kuvattu muun muassa motivoituneeksi, moniosaajaksi, jolla on hyvä koulutus ja joka on joustava ja valmis mukautumaan muuttuviin tilanteisiin ja kulloisenkin työnantajan tarpeisiin (Kokko 2010, Jokinen 2015). Identiteetistä ja sen rakentamisesta on tullut oleellinen osa alati muuttuvassa työelämässä toimimista, koska yhä suurempi osa työtehtävistä räätälöidään henkilökohtaisesti sopivaksi juuri kulloiseenkin työpaikkaan, eikä ammatti enää samassa määrin määritä identiteettiä, kuin aiemmin, jolloin ollaan siirrytty puhumaan ammatti-identiteettien sijaan työidentiteeteistä. (Eteläpelto 2007.) Affektiivinen kapitalismi hyödyntää ihmisen persoonallisuutta ja myös muokkaa sitä myös sellaiseen suuntaan, joka ei aina ole yksilön tai yhteisönskään kannalta rakentavaa (Mannesvuo 2015 ja Sennet 2002). Vanhan työn paheet on valjastettu uudessa työssä käyttöön, sillä on muun muassa oltava avoin kaikelle kiinnostumatta mistään (Vähämäki 2003), jatkuvasti jaksettava innostua yhdessä muiden kanssa (Jokinen 2015) ja kyettävä vaihtamaan persoonallisuutta kulloisenkin työtehtävän mukaan ja oltava habitukseltaan yhteensopiva työtehtävän kanssa (Parviainen 2011).

Modernissa työkeskeisessä yhteiskunnassa, jota Suomikin edustaa, palkkatyö on paitsi usein ensisijainen toimeentulon lähde myös aikuisen keskeinen sosiaalinen toiminta-areena ja siten merkittävä identiteetin muokkaaja. Talouskeskeisen ideologian nousun myötä entistä tärkeämmiksi arvoiksi on nostettu tuottavuus ja pääoman lisääminen, mikä heijastuu yhteiskuntaan muun muassa talouden sanastoa hyödyntävänä puheena, joka ohjaa huomaamatta myös ihmisten ajattelua (Filander 2006). Yhteiskunnassamme näyttää tapahtuneen perustavanlaatuista siirtymää ihmiskeskeisestä ajattelutavasta kohti rahakeskeistä ajattelutapaa, mikä osaltaan ilmenee myös

julkisessa keskustelussa muun muassa siten, että työelämän ulkopuolella olevat aikuiset nähdään yleensä kulueränä. Myös keskustelu vanhemmuudesta heijastelee edellä kuvattua muun muassa huolena hoitovapaalla olevien naisten yhteiskunnallisesta tuottavuudesta ja ammatillisesta jälkeen jäämisestä koskien heidän poissaoloaan työelämästä. Toisaalta keskustelua värittää huoli myös lasten kehityksestä ja hyvinvoinnista tulevana veronmaksajina, jos äidit käyvät kodin ulkopuolella työssä. Tältä osin keskustelu vanhemmuudesta on sekä hyvin työ- ja tuottavuuskeskeistä että ristiriitaista ja sukupuolittunutta ja näyttää vuosikymmenestä toiseen kiertävän kehää äitien työssäkäynnin ympärillä unohtaen isät yhtälöstä kokonaan. Perhe nähdään yhteiskunnallisessa työkeskeisessä keskustelussa lähinnä välttämättömänä pahana ja erityisesti naisten uraa ja työelämää häiritsevänä tekijänä.

Asiaa voisi tarkastella myös toisin ja esimerkiksi Laura Gravesin, Marian Rudermanin ja Patricia Ohlotin (2007) tutkimuksessa perheroolien vaikutuksesta johtajiin, perhe osoittautui myös merkittäväksi voimavaraksi työssä (ks. Graves, Ruderman & Ohlot 2007). Tämä työ tuo osaltaan myös vallitsevasta käsityksestä poikkeavan näkökulman vanhemmuudesta ja työelämästä käytävään keskusteluun tarkastelemalla vanhemmuuskokemusta elinikäisen oppimisen kontekstissa ja osoittamalla, että vanhemmuus käynnistää monen tasoisia oppimisprosesseja ja voi tuottaa myös monipuolista osaamista ja kehittää esimerkiksi työelämässä tarvittavia sosiaalisia- ja ihmissuhdetaitoja. Toisin sanoen vanhemmuus näyttää tuottavan niitä ominaisuuksia, joita työelämässä liitetään niin sanottuun ”hyvään tyyppiin”, mutta toisaalta jää kuitenkin miettimään ”hyvän tyyppin” arvomaailman ja työelämässä vallitsevan arvomaailman ristiriitaa. Palavatko nämä ”hyvät tyypit” loppuun herkemmin tai muuttuvatko he vähemmän hyviksi tyypeiksi ennen pitkää tämän arvomaailmojen ristiriitaisuuden takia?

Kilpailukyky-yhteiskunta, jossa kaikki kilpailevat kaikkia vastaan tuottaa vääjäämättä myös epäonnistumisia, vaikka niistä ei juuri puhuta. Epäonnistuminen on eräänlainen tabu, koska huomio ja painopiste näyttävät olevan aina onnistumisessa, josta kerrotaan, johon valmennetaan ja jota ihaillaan. (Sennet 2002.) Kuitenkin epäonnistuminen on oleellinen ja hyvin tärkeä osa oppimista ja inhimillistä kasvua. Kuin vastauksena epäonnistumisen merkitykseen, tarkastelee viisautta tutkinut Robert J. Sternberg (2005) artikkelissaan typeryys (foolishness) niitä tekijöitä, jotka johtavat myös älykkäät ihmiset tekemään typeriä ratkaisuja. Hän esittää viisi virhepäätelmää, jotka johtavat typerään toimintaan ja tällaisia ovat epärealistinen optimismi, itsekeskeisyys, kuvitelma kaikkietävyyydestä, kaikkivoipaisuudesta ja haavoittumattomuudesta (Sternberg 2005, 338–339). Näitä virhepäätelmiä tarkasteltaessa voi havaita, että niissä on kyse eräänlaisesta kyvyttömyydestä tunnistaa omia rajojaan niin kykyjen kuin tiedonkin suhteen. Epäonnistuessaan ihminen kohtaa omat rajoituksensa ja joutuu tarkastelemaan kriittisesti paitsi omaa toimintaansa myös itseään sekä

etsimään syitä epäonnistumiselleen, voidakseen toimia seuraavalla kerralla toisin. Epäonnistuminen antaa siis arvokasta tietoa omista rajoista ja lisää mahdollisesti ymmärrystä tämän kokemuksen kautta myös toisia ihmisiä kohtaan. Toisin sanoen paradoksaalisesti tie onnistumiseen käy siis epäonnistumisen kautta, mikä näkyy myös tämän tutkimuksen haastateltavien kokemuksissa.

Olen tutkimukseni kautta pyrkinyt sanoittamaan kahdeksan aikuisen kokemuksia oman vanhemmuuskokemuksensa käynnistämästä oppimisesta ja tarkastelemaan niitä kasvatustieteellisestä ja erityisesti aikuiskasvatustieteellisestä näkökulmasta. Vanhemmuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa hyvin monipuolista osaamista tuottavana elämänvaiheena, jossa käynnistyi monen tasoisia oppimisprosesseja. Haastateltavat kokivat oppineensa itsestään ja muista ihmisistä sekä kehittyneensä kärsivällisemmiksi, sietävänsä paremmin epävarmuutta ja epämukavuutta sekä olevansa parempia kuuntelemaan, neuvottelemaan ja etsimään kaikkien kannalta hyviä ratkaisuja. Näiden tulosten pohjalta voisi väittää, että ainakin tässä aineistossa vanhemmuuskokemuksen käynnistämät oppimisprosessit ovat kehittäneet tarvittavia valmiuksia ja osaamista nykyisille epävarmoille ja alati muuttuville työmarkkinoille sekä kehittäneet haastateltavissa työelämässä kaivatun ”hyvän tyylin” ominaisuuksia (ks. Kokko 2010). Näiden ominaisuuksien kehittyminen oli paitsi seurausta siitä, että koti ja perhe olivat toimineet sosiaalisissa tilanteissa käytettävien toimintamallien testauskenttänä ja itsetuntemuksen kartuttajina, mutta myös seurausta arvojärjestelmässä tapahtuneesta painopisteen muutoksesta itsekeskeisiä päämääriä palvelevista arvoista kohti kollektiivisia päämääriä palvelevia arvoja.

Lopuksi on sanottava, että työni antaa vanhemmuudessa tapahtuvasta oppimisesta kuvan monipuolisena käytännön taitojen ja osaamisen lisäksi syvällisiä ihmisenä kasvamisen oppimisprosesseja käynnistävänä elämänvaiheena. Vanhemmuus haastaa ihmisiä kohtaamaan itsensä ja kehittymään muiden kohtaamisessa. Lasten miksi -kysymykset ja erilaiset arjen ihmissuhteet vievät aikuisen tilanteisiin, joiden kautta hänen on mahdollista muun muassa löytää omat rajansa, uusia puolia itsestään ja vaille jäämisen kokemuksiaan. Jos tähän oppimisprosessiin suostuu saa ikään kuin toisen tilaisuuden lastensa kautta löytää niitä vajavuuksia, joita itsessä on ja tilaisuuden korjata niitä. Saa myös tilaisuuden kasvaa ihmisenä ja löytää paitsi armollisuutta itseä ja muita kohtaan, myös niitä vahvuuksia, joita tämä oppiminen ja kasvu kehittää. Markku Envallia (2005) mukaellen: ”Viisaampi on se [ihminen], joka oivaltaa millainen luonnon armolahja on jälkeläisissään saada itselleen vielä yhden opettajan” (Envall 2005, 66).

# LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. (4. uudistettu painos) Vastapaino: Tampere.
- Alasuutari, P. 1999, Laadullinen tutkimus. (3. uudistettu painos) Vastapaino: Tampere.
- Argyris, C. & Schön, D. 1989. Theory in practice. Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey – Bass Publishers
- Collins, H. 2010. Tacit and explicit knowledge. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press. p ix. <http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10395663&ppg=10> luettu: 31.2.2013
- Davis, M.H. 1996. Empathy: a social psychology approach. Oxford UK: Westview Press
- Envall, M. (2005) Perheen aika. Kirjapaja Oy: Helsinki 2005. Karisto Oy: Hämeenlinna
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (8. painos) Vastapaino: Jyväskylä.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Työ, identiteetti ja oppiminen. Anneli Eteläpelto, Kaija Collin ja Jaana Saarinen (toim.) WSOY: Porvoo, 90–142.
- Filander, K. 2000 Kehittämistyö murroksessa: sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Tampensis: 67 <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-4947-9> luettu 30.3. 2014
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa: Jarkko Mäkinen, Erkki Olkinuora, Risto Rinne ja Asko Suikkanen (toim.). PS-kustannus. Keuruu, 43–60.
- Filander, K. 2017. Työn uusi järjestys ja aikuiskasvatus (KASSA 5) luennot. Tampereen yliopisto. Kevät 2017.
- Graves, L.M.; Ohlert, P.J. & Ruderman, M.N. 2007. Commitment to Family Roles: Effects on Managers' Attitudes and Performance. Journal of Applied Psychology American Psychological Association Vol. 92, No. 1, 44–56
- Haikola, T. 2006. ”Oppiminen on elämää” Aikuisten oppimiskokemuksia arkielämän ympäristöissä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto 2006.
- Heikkinen, H. L.T. 2001. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Kirjassa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS – kustannus: Jyväskylä. s. 170–185
- Helkama, K. 2009. Moraalipsykologia hyvän ja pahan tällä puolen. Helsinki: Edita

Hellsten, T. 2005. Vanhemmuus -vastuullista vallankäyttöä. (3. painos) Kirjapaja. Gummerus. Jyväskylä.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. The active interview. Thousand Oaks, Calif. ; London : SAGE, 1995. <http://SRMO.sagepub.com/view/the-active-interview/SAGE.xml> kirja luettavissa Tampereen yliopiston sisäisen nelli-tiedonhakuportaalin kautta. Luettu: 28.3.2014

Illeris, K. 2004. The three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. (Roskilde University Press 2002) repr. 2004. Florida: Krieger Publishing Company

Illeris, K. 2007. How we learn. Learning and non-learning in school and beyond. Abingdon: Routledge.

Illeris, K. 2009. A Comprehensive understanding of human learning. Teoksessa: Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words. K. Illeris (edit.) Abingdon: Routledge. p. 7–20.

Illeris, K. 2009. Competence, learning and education: how can competences be learned, and how can they be developed in formal education? Teoksessa: International perspectives on competence development. Developing skills and capabilities. K. Illeris (edit.) Oxon: Routledge. p. 83–98

Illeris, K. 2014. Transformative learning and identity. Oxon: Routledge

Isopahkala-Bouret, U. 2013. Hyvä suoritus! Osaamislähtöisten arviointikäytäntöjen soveltaminen ja seuraukset. Teoksessa: Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 47–62.

Jakonen, M. 2015. Pelon talous ja uudet kyvyt. Teoksessa Brunila, Kristiina & Onnismäa, Jussi & Pasanen, Heikki (toim.) Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 282–311

Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society. Learning to be me. Teoksessa: Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words. K. Illeris (edit.). Abingdon: Routledge. p. 21–34.

Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. Tampere: Gaudeamus

Jokinen, E. 2015. Tohkeisuus. Teoksessa Jokinen, Eeva & Venäläinen, Juhana (toim.) Prekarisaatio ja affekti. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus, 31–51.

Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000 -luvun työprosesseista. Vastapaino: Tampere.

Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt – Giddensiläisiä näkökulmia toimintatutkimukseen. Kirjassa: Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.) Atena kustannus: Juva. s. 137–153

Järvensivu, A. 2017. Työelämän muutoksen trendit ja myytti Y-sukupolvesta. Työterveyslaitos.  
<http://www.tyoelama2020.fi/files/277/ELYPori131127.pdf> luettu 5.5.2017

Kegan, R. 2009. What "form" transforms? A constructive – developmental approach to transformative learning. Teoksessa: Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words. Knud Illeris (edit.) Abingdon: Routledge. p. 35–52

Kokko, Outi. 2010. Tällainen tyyppi saa työpaikan. Taloussanomien nettisivut  
<http://www.is.fi/taloussanomat/oma-raha/art-2000001661919.html> Julkaistu: 31.1.2010 8:02. Työn uusi järjestys ja aikuiskasvatus – seminaarin kurssimateriaali. Karin Filander. 2017. Luento 1. Työelämän murros ja työn uusi järjestys. Tampereen yliopisto.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino: Tampere.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Toinen uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Levonen, M. & Kauppila, J. 2008. Ekskursio: Elämänkulku ja aikuisuus–Daniel Levinson. Teoksessa: Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Suoranta, J., Kauppila, J. & Rekola, H. Toinen korjattu ja uudistettu painos. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 91–113

Mannesvuo, M. 2015. Affektitehdas. Työn rationalisoinnin historiallisia jatkumoina. Väitöskirja. Turun yliopisto.  
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/113529/AnnalesC406Mannevu.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Luettu 8.8.2018

Marsick, V.J. & Watkins K.E. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. London: Routledge

Mayo, G.R. 2017. The psychology of human values. European monographs in social psychology. Oxon: Routledge

Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers

Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen, kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor: Helsinki

Mezirow, J. 2009. Transformative learning theory. Teoksessa: Transformative learning in practise: Insights from community, work place and higher education. J. Mezirow & E.W.Taylor (edit.). San Francisco: Jossey-Bass Inc. p. 18 – 31.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=469114> Luettu 18.10.2017

Mustajärvi, H. 2013. Vanhemmuudessa oppimisen tarinat. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto

Muukkanen, J. 1998 Perhe kotiaidin oppimisympäristönä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto

Mälkki, K. 2011. Theorizing the nature of reflection. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/26421> luettu 3.8.2018

- Nurminen, R. & Pennanen, S. 2007. Osaamisen hallinta – työelämän ja koulutuksen yhteinen haaste. Teoksessa A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen (toim.). Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 12–27. Jyväskylän yliopistopaino
- Nissen, T. 1970. Indlaering og pedagogik. [Learnig and pedagogy]. Copenhagen: Munsgaard.
- Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Oy Edita Ab
- Parviainen, J. 2011. Työn uusi ruumiillisuus. Liikunnanohjaajien keho työvälineenä ja performatiivisuuden pakko palvelutyössä. Työelämän tutkimus 9:3, 207–223.
- Pehkonen, L. 2013. Saako työntekijäkansalaista sivistää? Teoksessa: Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 31–46.
- Piaget, J. 1985. The equilibration of cognitive structures. The central problem of intellectual development. (Originally published as L'équilibration des structures cognitives: Problème central du development 1975 by Presses Universitaire France). Chicago: The University of Chicago Press
- Piaget, J. 1971. Biology and knowledge. An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes. Chicago: The University of Chicago Press
- Piensoho, T. 2001 Äitiyden alkumetrit: Naisten raskaudelle ja synnytykselle antamat merkitykset ja oppimiskokemukset. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Piha, K. 2011. Äitijohtaja. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Polanyi M. 1958. Personal Knowledge, Towards a Post-Critical Philosophy. The University of Chicago Press. Chicago 1958. Corrected edition 1962.
- Polanyi, M. 1966. The Tacit Dimension. Doubleday & Company, Inc. Garden City. New York 1966.
- Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Vantaa: Limor kustannus.
- Ruusuvuori, J.; Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Kirjassa: Haastattelun analyysi. Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen. Vastapaino: Tallinna. s. 9–36
- Schwartz, S.H. 1992. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (ed): Advances in experimental social psychology, vol 25. Orlando, FL: Academic.
- Sennet, Richard. 2002. Työn uusi järjestys. Gummerus kirjapaino OY. Jyväskylä



Sternberg, J. Robert. 2005. Foolishness. Teoksessa: Robert J. Sternberg & Jennifer Jordan (edt.). *A Handbook of Wisdom Psychological Perspectives*. s. 331-352. Cambridge University Press: New York USA

Toom, A. (2008). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.). *Hiljainen tieto tietämistä, toimimista taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 33–58. Kansanvalistusseura. Gummerus 2008.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (1.– 2. painos) Tammi: Jyväskylä.

Vähämäki, J. 2003. *Kuhnurien kerho*. Tutkijaliitto. Helsinki.

(2.vaiheen haastattelukutsu)

----- Alkuperäinen viesti -----

Lähettilä: Maria Huhtala

Päivämäärä:05.11.2014 10.25 (GMT+02:00)

Hei!

Olen kasvatustieteiden opiskelija Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen linjalta. Tällä hetkellä työstitän gradua aiheesta aikuisten oppimiskokemukset vanhemmuudessa. Moni kokee lastensa kautta oppineensa paljon ja kehittyneensä ihmisenä. Mitä tämä oppiminen pitää sisällään on se mitä haluan selvittää. Etsin siis sekä miehiä, että naisia kertomaan omista kokemuksistaan. Olen erityisesti kiinnostunut löytämään miehiä, jotka ovat olleet hoitamassa lapsiaan kotona, joko isäkuukauden ajan tai pidempään ja naisia, jotka ovat olleet myös työelämässä lapsen saamisen jälkeen. Olisiko teidän kauttanne mahdollista löytää vanhempia noin 30min kestävään haastattelutuokioon?

Ystävällisin terveisin,  
Maria Huhtala

**(1. vaiheen haastattelukysymykset)**

Hei!

Tässä on haastattelukysymyksiä etukäteen pohdittaviksi. Itse haastattelu pyrkii muistuttamaan tavallista keskustelua, enkä hae oikeita vastauksia, vaan keskustelun kautta syntyviä oivalluksia. Nauhoitan haastattelun ja kirjoitan sen puhtaaksi. Nämä litteraatiot jäävät minulle, eivät siis yliopistolle. Ohjaajani saattaa pyytää minua näyttämään niitä tarkistaakseen, etten ole sepittänyt omiani tai mistä johtopäätökseni ovat peräisin. Lainaan tutkielmaani osia haastattelumateriaalista, mutta niin, ettei niistä voi tunnistaa haastateltavaa eli haastateltavan anonymiteetti säilyy. Jos haluat kysyä jotakin haastatteluun liittyen ennen tai jälkeen haastattelun, ota rohkeasti yhteyttä puhelimitse [puhelin numero] tai sähköpostitse: maria.huhtala@uta.fi.

**HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ:**

**Taustakysymykset:**

ikä:

sukupuoli:

lasten lukumäärä ja heidän ikänsä:

Minkä ikäisenä tulit vanhemmaksi:

Kuka/ketkä hoitavat/hoitivat lapsia (äiti/isä/päiväkoti/joku muu):

Lasten hoitopaikka (koti/päiväkoti/joku muu):

Oletko itse tai puoliso tai molemmat olleet hoitovapaalla?

Oletko ollut työelämässä vanhemmaksi tulosi jälkeen?

**Varsinaiset kysymykset:**

Sanotaan, että lapset opettavat vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan, onko sinulla kokemusta asiasta?

Oppiiko aikuinen omia lapsiaan hoitaessaan ja kasvattaessaan jotakin? Mitä se voisi olla? Vanhemmuuden sanotaan muuttavan ihmistä, onko vanhemmuus muuttanut sinua? Miten?

Sanotaan, että lapset haastavat aikuisia. Onko näin ja mitä sillä mielestäsi tarkoitetaan?

Voiko vanhemmuuden kautta oppimiaan asioita soveltaa elämässä kodin ulkopuolella?

Julkisessa keskustelussa esitetään usein huoli siitä, että kotona olevien vanhempien, etenkin naisten, ammattitaito ruostuu. Miten sinä näet asian, onko huoleen aihetta?

Jos ajattelet elämäsi aikana oppimiasi asioita tärkeysjärjestyksessä, mihin kohtaan sijoittaisit vanhemmuuden oppimiskokemukset? Ovatko vanhemmuudessa oppimasi asiat olleet merkityksellisiä elämäsi kannalta?

Onko vanhemmuus kehittänyt sinua ihmisenä? Miten?

**(2. vaiheen haastattelukysymykset)**

Hei!

Tässä on haastattelukysymyksiä etukäteen pohdittaviksi. Itse haastattelu pyrkii muistuttamaan tavallista keskustelua, enkä siis hae kysymyksiin ”oikeita vastauksia”, vaan keskustelun kautta syntyviä oivalluksia. Nauhoitan haastattelun ja kirjoitan sen puhtaaksi. Nämä litteraatiot jäävät minulle, eivät siis yliopistolle. Ohjaajani saattaa pyytää minua näyttämään niitä tarkistaakseen, esimerkiksi mistä johtopäätökseni ovat peräisin. Lainaan tutkielmaani osia haastattelumateriaalista, mutta niin, ettei niistä voi tunnistaa haastateltavaa eli haastateltavan anonymiteetti säilyy. Jos haluat kysyä jotakin haastatteluun liittyen ennen tai jälkeen haastattelun, ota rohkeasti yhteyttä sähköpostitse: maria.huhtala@uta.fi tai puhelimitse [puhelin numero]

**Taustakysymykset:**

Haastateltavan ikä ja sukupuoli:

Lasten lukumäärä ja ikä:

Koska on tullut vanhemmaksi?

Ketkä hoitavat/hoitivat lapsia (äiti/isä/päiväkotijoku muu) ja missä (koti/naapuri/päiväkotijoku muu)?

Onko haastateltava itse tai hänen puolisonsa tai molemmat olleet hoitovapaalla?

Onko haastateltava ollut työelämässä vanhemmaksi tulonsa jälkeen?

**Haastattelukysymyksiä:**

Sanotaan, että lapset kasvattavat vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan? Mitä mieltä olet? Onko sinulla kokemusta asiasta?

Minkälaista se vanhemman arki on? Miten kuvailisit vanhemmuutta sellaiselle ihmiselle, jolla ei ole omia lapsia?

Vanhemmuuden sanotaan myös muuttavan ihmistä. Onko vanhemmuus muuttanut sinua? Miten?

Julkisessa keskustelussa esitetään usein huoli siitä, että kotona olevien vanhempien, etenkin naisten ammattitaito ruostuu. Miten sinä olet asian kokenut, onko huoleen aihetta?

Työelämässä ei enää pärjää pelkällä koulutuksella vaan täytyy olla myös ”hyvä tyyppi”. Mitä mieltä sinä olet tästä väitteestä? Onko sinulla kokemusta asiasta?

Voiko vanhemmuus opettaa aikuiselle taitoja tai kehittää osaamista?

Voiko vanhemmuuden kautta oppimiaan asioita soveltaa elämässä kodin ulkopuolella?

Ovatko vanhemmuudessa oppimasi asiat olleet merkityksellisiä elämäsi kannalta?

**OP** = omaa pohdintaa eli ei voi jäljittää mihinkään yksittäiseen kysymykseen

**Taustakysymykset (T):**

**T1** = Haastateltavan ikä ja sukupuoli

**T2** = Lasten lukumäärä ja ikä

**T3** = Koska haastateltava on tullut vanhemmaksi?

**T4** = Ketkä hoitavat/hoitivat lapsia(äiti/isä/päiväkotijoku muu) ja missä (koti/naapuri/päiväkotijoku muu)?

**T5** = Onko haastateltava itse tai hänen puolisonsa tai molemmat olleet hoitovapaalla?

**T6** = Onko haastateltava ollut työelämässä vanhemmaksi tulonsa jälkeen?

**Yhdistetyt haastattelukysymykset (K):**

1.vaiheen haastateltavat: Virva, Noora, Tarja ja Pekka

2.vaiheen haastateltavat: Laila, Anniina, Sirja ja Eero

**K1** = ”Sanotaan, että lapset opettavat vanhempiaan siinä misä vanhemmat lapsiaan, onko sinulla kokemusta asiasta?

**K2.1** = ”Oppiiko aikuinen omia lapsia hoitaessaan ja kasvattaessaan jotakin? Mitä se voisi olla?”(1. Vaiheen haastattelut)

**K2.2**= ”Jos vanhemmuus kehittää aikuisen taitoja ja osaamista, mitä ne mielestäsi ovat? Voitko kertoa jonkin esimerkin tai esimerkkejä?” (2. vaiheen haastattelut)

**K3**= ”Vanhemmuuden sanotaan muuttavan ihmistä, onko vanhemmuus muuttanut sinua? Miten?”

**K4**= ”Voiko vanhemmuuden kautta oppimiaan asioita soveltaa elämässä kodin ulkopuolella?”

**K5.1**= ”Julkisessa keskustelussa esitetään usein huoli siitä, että kotona olevien vanhempien, etenkin naisten ammattitaito ruostuu. Miten näet asian, onko huoleen aihetta? (1. vaiheen haastattelut)

**K5.2**=”Julkisessa keskustelussa esitetään usein huoli siitä, että kotona olevien vanhempien, etenkin naisten ammattitaito ruostuu ja he syrjäytyvät työmarkkinoilta ja jopa yhteiskunnasta. Miten olet asian kokenut, onko huoleen aihetta? (2.vaiheen haastateltavat)

**K6.1**=”Jos ajattelet elämäsi aikana oppimiasi asioita tärkeysjärjestyksessä, mihin kohtaan sijoittaisit vanhemmuuden oppimiskokemukset? Ovatko vanhemmuudessa oppimasi asiat olleet merkityksellisiä elämäsi kannalta?” (1. vaiheen haastateltavat)

**K6.2**= ”Ovatko vanhemmuudessa oppimasi asiat olleet merkityksellisiä elämäsi kannalta?” (2. vaiheen haastateltavat)

**K7.1**= ”Onko vanhemmuus kehittänyt sinua ihmisenä? Miten? (1. vaiheen haastateltavat)

**K7.2=** ”Työelämässä ei enää pärjää pelkällä koulutuksella vaan täytyy olla ”hyvä tyyppi”. Mitä mieltä olet tästä väitteestä? Onko sinulla kokemusta asiasta? Voisiko vanhemmuus kehittää tällaisen ”hyvän tyyppin?” (2. vaiheen haastateltavat)

**K8.1=** ”Sanotaan, että lapset haastavat aikuisia. Onko näin ja mitä sillä mielestäsi tarkoitetaan?” (1. vaiheen haastateltavat)

**K8.2=** ”Minkälaista se vanhemman arki on? Miten kuvailisit vanhemmuutta sellaiselle ihmiselle, jolla ei ole omia lapsia (esim. kolmella sanalla)?” (2. vaiheen haastateltavat)

Tutkimuskysymykset	1. Vaiheen haastattelukysymykset	2. Vaiheen haastattelukysymykset	Analyysiä varten yhdistetyt kysymykset	Huomioita:
1. Millaista vanhemmuuden kautta tapahtuvaa oppimista aineiston vanhemmat tunnistavat ja ovatko he voineet soveltaa oppimaansa muissa konteksteissa?	K1 Sanotaan, että lapset opettavat vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan, onko sinulla kokemusta asiasta?	K3 Sanotaan, että lapset opettavat vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan. Mitä mieltä olet? Onko sinulla kokemusta asiasta?	<b>K1</b> <b>Sanotaan, että lapset opettavat vanhempiaan siinä missä vanhemmat lapsiaan, onko sinulla kokemusta asiasta?</b>	
2. Miten hyödyllisinä he pitävät oppimiaan asioita työelämän kannalta ja kuinka merkittäviksi he nämä oppimiskokemuksensa kokevat suhteessa muihin oppimiskokemuksiinsa?	K2 Oppiiko aikuinen omia lapsiaan hoitaessaan ja kasvattaessaan jotakin? Mitä se voisi olla?  Vanhemmuuden sanotaan muuttavan ihmistä, onko vanhemmuus muuttanut sinua? Miten?	K4 Jos vanhemmuus kehittää aikuisen taitoja ja osaamista, mitä ne mielestäsi ovat?  Voitko kertoa jonkin esimerkin/esimerkkejä?	<b>K2.1</b> <b>Oppiiko aikuinen omia lapsia hoitaessaan ja kasvattaessaan jotakin? Mitä se voisi olla?”</b>  <b>K2.2</b> <b>Jos vanhemmuus kehittää aikuisen taitoja ja osaamista, mitä ne mielestäsi ovat? Voitko kertoa jonkin esimerkin tai esimerkkejä?</b>	Aineistonkeruun toisen vaiheen kysymys on tarkempi kuin ensimmäisen vaiheen kysymys.
3. Millaisia oppimisprosesseja aineistosta voidaan tunnistaa Knud Illerisin jaottelun mukaan?	Ks. edellisen kysymyksen loppuosa	K1 Vanhemmuuden sanotaan muuttavan ihmistä. Onko vanhemmuus muuttanut sinua? Miten?	<b>K3</b> <b>Vanhemmuuden sanotaan muuttavan ihmistä, onko vanhemmuus muuttanut sinua? Miten?</b>	
	K4 Voiko vanhemmuuden kautta oppimiaan asioita soveltaa elämässä kodin ulkopuolella?	K5 Voiko vanhemmuuden kautta oppimiaan asioita soveltaa elämässä kodin ulkopuolella? Voitko kertoa esimerkin/esimerkkejä?	<b>K4</b> <b>Voiko vanhemmuuden kautta oppimiaan asioita soveltaa elämässä kodin ulkopuolella?”</b>	

	<p><b>K5</b></p> <p>Julkisessa keskustelussa esitetään usein huoli siitä, että kotona olevien vanhempien etenkin naisten ammattitaito ruostuu. miten näet asian, onko huoleen aiheutta?</p>	<p><b>K6</b></p> <p>Julkisessa keskustelussa esitetään usein huoli siitä, että kotona olevien vanhempien, etenkin naisten ammattitaito ruostuu ja he syrjäytyvät työmarkkinoilta ja jopa yhteiskunnasta. Miten olet asian kokenut, onko huoleen aiheutta?</p>	<p><b>K5.1</b></p> <p><b>Julkisessa keskustelussa esitetään usein huoli siitä, että kotona olevien vanhempien, etenkin naisten ammattitaito ruostuu. Miten näet asian, onko huoleen aiheutta?</b></p> <p><b>K5.2</b></p> <p><b>Julkisessa keskustelussa esitetään usein huoli siitä, että kotona olevien vanhempien, etenkin naisten ammattitaito ruostuu ja he syrjäytyvät työmarkkinoilta ja jopa yhteiskunnasta. Miten olet asian kokenut, onko huoleen aiheutta?</b></p>	<p>Aineistonkeruun toisen vaiheen kysymys on provosoivampi.</p>
	<p><b>K6</b> Jos ajattelet elämäsi aikana oppimiasi asioita tärkeysjärjestyksessä, mihin kohtaan sijoittaisit vanhemmuuden oppimiskokemukset? Ovatko vanhemmuudessa oppimasi asiat olleet merkityksellisiä elämäsi kannalta?</p>	<p><b>K 8</b> Ovatko vanhemmuudessa oppimasi asiat olleet merkityksellisiä elämäsi kannalta?</p>	<p><b>K6.1</b></p> <p><b>Jos ajattelet elämäsi aikana oppimiasi asioita tärkeysjärjestyksessä, mihin kohtaan sijoittaisit vanhemmuuden oppimiskokemukset? Ovatko vanhemmuudessa oppimasi asiat olleet merkityksellisiä elämäsi kannalta?</b></p> <p><b>K6.2</b></p> <p><b>Ovatko vanhemmuudessa oppimasi asiat olleet merkityksellisiä elämäsi kannalta?</b></p>	<p>Tässä aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen kysymys on yksityiskohtaisempi.</p>
	<p><b>K7</b> Onko vanhemmuus kehittänyt sinua ihmisenä? Miten?</p>	<p><b>K7</b> Työelämässä ei enää pärjää pelkällä koulutuksella vaan täytyy olla ”hyvä tyyppi”. Mitä mieltä olet tästä väitteestä? Onko sinulla kokemusta asiasta? Voisiko vanhemmuus kehittää tällaisen ”hyvän tyyppin”?</p>	<p><b>K7.1</b></p> <p><b>Onko vanhemmuus kehittänyt sinua ihmisenä? Miten?</b></p> <p><b>K7.2</b></p> <p><b>Työelämässä ei enää pärjää pelkällä koulutuksella vaan täytyy olla ”hyvä tyyppi”. Mitä mieltä</b></p>	<p>Tässä aineistonkeruun toisen vaiheen kysymyksessä näkyy selvästi, että tutkimuksen kontekstiksi on valikoitunut työelämä ja siten tämä kysymys on suunnattu suoraan koskemaan työelämää.</p>

			olet tästä väitteestä? <b>Onko sinulla kokemusta asiasta?</b> <b>Voisiko vanhemmuus kehittää tällaisen ”hyvän tyypin”?”</b>	
	K3 Sanotaan, että lapset haastavat aikuisia. Onko näin ja mitä sillä mielestäsi tarkoitetaan?	K2 Minkälaista se vanhemman arki on? Miten kuvailisit vanhemmuutta sellaiselle ihmiselle, jolla ei ole omia lapsia (esim. kolmella sanalla)?	<b>K8.1</b> <b>Sanotaan, että lapset haastavat aikuisia. Onko näin ja mitä sillä mielestäsi tarkoitetaan?</b> <b>K8.2</b> <b>Minkälaista se vanhemman arki on? Miten kuvailisit vanhemmuutta sellaiselle ihmiselle, jolla ei ole omia lapsia (esim. kolmella sanalla)?</b>	Tässä aineistonkeruun toisen vaiheen kysymys on tarkempi ja muutettu koskemaan arkea, johon ensimmäisen vaiheen kysymykselläkin viitataan, mutta joka jäi monelle ensimmäisen vaiheen haastateltavalle epäselväksi ja jota siksi muutettiin aineistonkeruun toisen vaiheen haastattelukysymyksissä toiseen muotoon.